



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR
Ciências Sociais e Humanas

Inteligência Emocional: da teoria ao estudo da sua relação com o Bem-Estar Subjetivo em adultos portugueses e brasileiros

Maria Miguel Barbosa da Costa

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em
Psicologia Clínica e da Saúde
(2º ciclo de estudos)

Orientador: Prof. Doutor Samuel José Fonseca Monteiro

Covilhã, outubro de 2016

Aos que me fazem acreditar,

Esta conquista é minha, o percurso foi possível graças a vós...

We learned a lot about the Moon, but what we really learned was about the Earth.

– Jim Lovell (astronaut)

Agradecimentos

Traduzir em palavras a gratidão que sinto ao ver esta dissertação tornada realidade é tanto um desafio como um privilégio. É que, gratidão é a palavra que melhor define o que sinto e, por mais palavras, linhas, parágrafos e folhas que escreva, nunca serão suficientes para agradecer tudo, nem a todos, os que contribuíram para o meu percurso.

Ao Professor Doutor Samuel Monteiro agradeço toda a atenção, presença, exigência, tempo e disponibilidade! Obrigada por me ajudar a alargar horizontes e me permitir ver mais além... de outra forma... noutra perspetiva! Foi, sem dúvida, um facilitador do meu percurso e da minha evolução! Sinto-me grata e privilegiada por ter sido orientada pelo Professor!

Os meus sinceros agradecimentos à equipa que tornou possível o projeto e linha investigação: “Saúde, bem-estar e felicidade ao longo do ciclo de vida PT/BR”, no qual se integrou a minha dissertação e a todos os que dedicaram o seu tempo a preencher os instrumentos deste estudo.

Aos professores e profissionais que colaboraram e contribuíram para o meu percurso, um sincero obrigada! Partilharam ao longo da minha formação um grande contributo: o conhecimento! Ensinam teoria, metodologia, promovem competências, educam para pensar, para refletir, para saber fazer e, acima de tudo, para saber ser! Muito obrigada, todos os vossos ensinamentos formais ou informais foram determinantes neste percurso.

À minha Família, a minha base, os meus modelos, agradeço todas as experiências que desde sempre me proporcionaram pois, foram fulcrais para que eu tivesse, e tenha, oportunidade, espaço e segurança para desenvolver a minha IE. Agradeço também a oportunidade e possibilidade de estudar e toda a motivação e incentivo!

Ao meu namorado agradeço todas as emoções positivas que me proporciona e todas as oportunidades ativas, que me permitem desenvolver-me (a mim e à minha IE) e melhorar-me! Agradeço o respeito, a delicadeza, o cuidado, a presença, o carinho e a forma como me consegue sempre tratar com amor! Já saltámos do avião, entregámos a dissertação... e agora... ninguém nos para!

Às minhas colegas e amigas... para vós não há palavras... Este caminho que percorremos juntas teve ainda mais força e mais poder pela nossa união! É um privilégio poder trabalhar e SER convosco! Como concluímos, lutar por objetivos académicos é, também, lutar por objetivo de vida! E assim... desta forma... como até aqui... lutamos para, e por, escolhas no futuro!

Algo de importante reforçei neste percurso, os limites estão apenas na nossa mente e nós, conseguimos ativar os recursos necessários para atingir os nossos objetivos! Aprendi verdadeiramente muito, especialmente acerca de mim própria! Esta caminhada foi feita por mim, o caminho foi possível graças a todos vocês! Obrigada!

Resumo

É no âmbito do projeto e linha investigação denominada: “Saúde, bem-estar e felicidade ao longo do ciclo de vida PT/BR”, que surge a presente dissertação, cujo principal escopo é o tema da Inteligência Emocional (IE). A génese e evolução do constructo de IE e o seu percurso na busca da cientificidade não se fizeram acompanhar pelo consenso acerca de como esta deveria ser definida, operacionalizada e avaliada. É nesta linha que surge o interesse e a relevância da presente dissertação, que objetiva, a nível teórico: a) rever sequencialmente, a nível temporal, o percurso da IE; b) apresentar, explorar e analisar o constructo de IE, sua operacionalização, tradução em diferentes abordagens teóricas e de avaliação e c) rever a literatura mais relevante relacionada com o contexto do estudo da IE. Estes objetivos foram atingidos através de uma revisão teórica global e sequencial de artigos científicos relativos ao tema. Deste processo resultou uma perspectiva organizadora, eclética e integradora relativa à definição, teorização e avaliação deste constructo.

Face à atualidade, à pertinência e à importância crescente deste tema, os objetivos empíricos, focam-se no estudo da IE percebida bem como da sua potencial associação com o Bem-Estar Subjetivo (BES), em adultos portugueses e brasileiros. De forma a atingir os objetivos empíricos propostos definiu-se e executou-se um estudo quantitativo e transversal, realizado através de uma abordagem descritiva e com *design* correlacional intersujeitos. Assim, recorreu-se a uma amostra por conveniência, cujos dados foram recolhidos de forma *online*, através da resposta a um questionário sociodemográfico, à *Assessing Emotions Scale* e à Versão Reduzida da Escala Portuguesa de Afeto Positivo e Negativo, que demonstraram propriedades psicométricas adequadas.

Com a análise estatística dos dados da amostra, constituída por 1377 participantes, obtiveram-se resultados dos quais se destacam as diferenças ao nível de grande parte das dimensões da IE percebida em função de características sociodemográficas (e.g., idade, nacionalidade, género, nível de escolaridade). Os resultados sugerem também que a IE percebida se encontra correlacionada com o BES. Posteriormente, através do estudo do comportamento da IE percebida como preditora do BES salienta-se um grande efeito, da Variável Independente, na predição da variância da dimensão relativa ao Afeto Positivo. Todos os resultados encontrados foram ao encontro, ou pelo menos, conseguiram ser interpretados, à luz da teoria e referenciais teóricos explorados bem como de outros estudos prévios.

Os resultados obtidos com esta dissertação salientam a atualidade, a importância e a relevância do estudo da IE, devido ao seu potencial papel como preditor do funcionamento em diversas esferas da vida do ser humano.

Palavras-chave

Inteligência Emocional; Inteligência Emocional Percebida; Bem-Estar Subjetivo;

Abstract

It is integrated in the project and research line called: “Saúde, bem-estar e felicidade ao longo do ciclo de vida PT/BR”, that comes this dissertation, whose main purpose is the subject of Emotional Intelligence (EI). The genesis and evolution of IE construct and its path in the pursuit of scientism was not accompanied by agreement about how this should be defined, operationalized and evaluated. It is in this context that arises the interest and relevance of this dissertation, which aims, at the theoretical level: a) review, sequentially, in a temporal level, the EI course, b) present, explore and analyze the construct of IE, its operationalization and conversion in different theoretical and evaluation approaches and c) review the relevant literature related to the context of the IE study. These objectives were achieved through a global and sequential theoretical review of scientific articles on the subject. This process resulted in an organized, eclectic and integrative perspective about definition, theorizing and evaluation of this construct.

In view of topicality, relevance and growing importance of this theme, the empirical objectives, focus on the perceived IE study as well as its potential association with the Subjective Well-Being (BES), in portuguese and brazilian adults. In order to achieve the proposed empirical goals, it was defined and it was performed a quantitative and cross-sectional study, accomplished by a descriptive approach and correlational intersubject design. Thus, it was used a convenience sample whose data were collected in an online mode, by responding to a sociodemographic questionnaire, to the Assessing Emotions Scale and to the PANAS-VRP, which demonstrated adequate psychometric properties.

With the statistical analysis of data, from a 1377 participants sample, there was obtained results of emphasize the diferences found in most of perceived IE dimensions, according to sociodemographic characteristics (e.g, age, nationality, gender, education level). The results also suggest that the perceived IE is related to BES. Posteriorly, through study of perceived IE's behavior as BES predictor, it is noted a large effect of the Variable Independent, in predicting the variance of the Positive Affect dimension. All the results obtained, were similar, or could be interpreted according to theory as well as other previous studies.

The results obtained with this dissertation emphasize the actuality, the importance and relevance of EI study due to its potential role as a predictor of human life functioning in its various spheres.

Keywords

Emotional intelligence; Perceived Emotional Intelligence; Subjective Well-Being;

Índice

Introdução.....	1
Parte I: Enquadramento Teórico	3
Capítulo 1: Da Inteligência e Emoção à Inteligência Emocional	3
1.1. Inteligência	3
1.2. Emoção	4
1.3. Inteligência e Emoção: Inteligência Emocional como um constructo autónomo	5
Capítulo 2: Inteligência Emocional	9
2.1. Operacionalização do constructo Inteligência Emocional: perspetiva teórica acerca de diferentes modelos explicativos	9
2.1.1. Modelos das habilidades/competências	10
2.2.1. Modelos mistos	20
2.2. Avaliação da Inteligência Emocional: da concetualização e abordagens teóricas às questões de operacionalização da medida	23
2.2.1. Medidas de desempenho para a avaliação da Inteligência Emocional	24
2.2.1.1. Instrumentos de desempenho para a avaliação da Inteligência Emocional	25
2.2.2. Medidas de autorrelato para a avaliação da Inteligência Emocional	26
2.2.2.1. Instrumentos de autorrelato para a avaliação da Inteligência Emocional	27
2.2.3. Medidas de desempenho e medidas de autorrelato: síntese comparativa	29
Capítulo 3: Consequentes/potenciais efeitos da Inteligência Emocional.....	31
3.1. Inteligência Emocional: um potencial preditor do funcionamento em diversas áreas de vida do ser humano?	31
3.2. Relação entre Inteligência Emocional e Bem-Estar Subjetivo	33
Parte II: Estudo Empírico	39
Capítulo 1: Metodologia	39
1.1. Justificação e objetivos do estudo	39
1.2. Hipóteses em estudo	40
1.3. Variáveis em estudo e sua caracterização	40
1.4. Tipo de estudo	41
1.5. População/amostra	42
1.6. Instrumentos de recolha de dados	43
1.6.1. Questionário sociodemográfico	44
1.6.2. Instrumento de avaliação da perceção de Inteligência Emocional	44
1.6.2.1. Estrutura fatorial da AES: soluções de estudos relevantes	45
1.6.2.2. Adaptação da AES à amostra do presente estudo	48
1.6.3. Instrumento de avaliação do Bem-Estar Subjetivo	51
1.6.3.1. Adaptação da PANAS-VRP à amostra do presente estudo	52
1.7. Procedimentos de recolha de dados	52

1.7.1. Considerações de natureza ética	54
1.8. Procedimentos estatísticos	54
1.9. Caracterização da amostra	57
1.9.1. Caracterização sociodemográfica da amostra	57
1.9.1.1. Idade	57
1.9.1.2. Género.....	57
1.9.1.3. Nacionalidade	58
1.9.1.4. Nível de escolaridade	59
1.9.1.5. Estado civil/marital	60
1.9.1.6. Violência	61
1.9.2. Caracterização da Inteligência Emocional percebida e do Bem-Estar Subjetivo da amostra.....	62
1.9.2.1. Descrição da IE percebida da amostra	62
1.9.2.2. Descrição do Bem-Estar Subjetivo da amostra	62
Capítulo 2: Apresentação e análise de dados - Resultados do estudo	63
2.1. Primeiro objetivo geral de investigação: Avaliar a Inteligência Emocional percebida em toda a amostra.....	63
2.1.1. Resultados relativos ao estudo das diferenças de Inteligência Emocional percebida em função de características sociodemográficas	63
2.1.1.1. Idade	63
2.1.1.2. Nacionalidade	66
2.1.1.3. Género.....	67
2.1.1.4. Escolaridade	68
2.1.1.5. Relacionamento afetivo significativo	70
2.1.1.6. Violência	71
2.2. Segundo objetivo geral de investigação: identificar se a Inteligência Emocional percebida está associada ao Bem-Estar Subjetivo	73
2.2.1. Resultados relativos ao estudo da associação entre a Inteligência Emocional percebida e o Bem-Estar Subjetivo.....	73
2.2.2. Resultados relativos à análise da predição da Inteligência Emocional percebida sobre o Bem-Estar Subjetivo.....	74
Capítulo 3: Discussão dos resultados.....	77
3.1. Discussão dos resultados encontrados acerca da Inteligência Emocional percebida em toda a amostra.....	77
3.2. Discussão dos resultados encontrados acerca da associação entre a Inteligência Emocional percebida e o Bem-Estar Subjetivo.....	80
Conclusão e considerações finais	83
Bibliografia.....	87
Anexos	97
Anexo 1 - Estrutura Fatorial proposta por Esgalhado et al. (2016) para a AES	99

Lista de Figuras

Figura 1: Modelo dos quatro ramos representativo das habilidades principais envolvidas na IE. Adaptado de: Mayer et al. (2000).....	12
Figura 2: Esquema representativo das competências envolvidas em cada ramo. Adaptado de: Mayer e Salovey (1997).	19

Lista de Tabelas

Tabela 1: Potencialidades das medidas de desempenho e de autorrelato	29
Tabela 2: Limitações das medidas de desempenho e de autorrelato	29
Tabela 3: Estudos cujos dados de IE foram recolhidos através de medidas de performance ..	34
Tabela 4 Estudos cujos dados de IE foram recolhidos através de medidas de autorrelato	35
Tabela 5 Apresentação das hipóteses do estudo	40
Tabela 6: Categorização das características sociodemográficas	41
Tabela 7: Resultados de estudos que analisaram a estrutura fatorial do instrumento AES	47
Tabela 8: Estrutura fatorial da AES no presente estudo	49
Tabela 9: Índices de ajustamento obtidos através da Análise Fatorial Confirmatória.....	50
Tabela 10: Análise da consistência das subescalas	50
Tabela 11: Caracterização da amostra em termos de idade	57
Tabela 12: Caracterização da amostra relativamente ao nível de escolaridade	59
Tabela 13: Caracterização da amostra em termos de IE percebida.....	62
Tabela 14: Caracterização da amostra em termos de BES.....	62
Tabela 15: Diferenças ao nível da IE percebida em função da idade (resultados da análise de variância ANOVA paramétrica unifatorial)	64
Tabela 16: Diferenças ao nível da IE percebida em função da idade (resultados do teste <i>Post-hoc</i> de Tukey)	65
Tabela 17: Diferenças entre pessoas de nacionalidade portuguesa e brasileira, ao nível da IE percebida (Resultados do teste <i>t</i> -Student).....	66
Tabela 18: Diferenças entre pessoas do género masculino e feminino, ao nível da IE percebida (resultados do teste <i>t</i> -Student)	67
Tabela 19: Diferenças ao nível da IE percebida em função da escolaridade (resultados da análise de variância ANOVA paramétrica unifatorial)	69

Tabela 20: Diferenças ao nível da IE percebida em função da escolaridade (resultados do teste <i>Post-hoc</i> de Gabriel)	70
Tabela 21: Diferenças entre pessoas de nacionalidade portuguesa e brasileira, ao nível da IE percebida (resultados do teste <i>t-Student</i>)	71
Tabela 22: Diferenças entre pessoas que já foram vítimas violência (e.g., doméstica, psicológica, sexual), e pessoas que não o foram, ao nível da IE percebida (resultados do teste <i>t-Student</i>)	72
Tabela 23: Associações entre a IE percebida e o BES	74
Tabela 24: Efeito preditor da IE percebida no AN (Resultados da regressão múltipla <i>forced entry</i>)	74
Tabela 25: Efeito preditor de cada uma das dimensões da IE percebida no AN (resultados da regressão múltipla <i>forced entry</i>)	75
Tabela 26: Efeito preditor da IE percebida no AN (Resultados da regressão múltipla <i>forced entry</i>)	75
Tabela 27: Efeito preditor de cada uma das dimensões da IE percebida no AN (resultados da regressão múltipla <i>forced entry</i>)	76

Lista de Gráficos

Gráfico 1: Distribuição da amostra relativamente ao género	57
Gráfico 2: Distribuição da amostra relativamente à nacionalidade	58
Gráfico 3: Distribuição da amostra relativamente ao nível de escolaridade.....	59
Gráfico 4: Distribuição da amostra relativamente ao estado civil/marital.....	60
Gráfico 5: Distribuição da amostra relativamente à experiência de violência	61

Lista de Acrónimos

AES	Assessing Emotions Scale
AFA	Cuestionario de Apoyo Familiar y de los Amigos
AN	Afeto Negativo
AP	Afeto Positivo
BES	Bem-Estar Subjetivo
DP	Desvio Padrão
DQ	Depression Questionnaire
EBP	Escala de Bienestar Psicológico
EDFT	Escala de Disposición a Fluir en el Trabajo
EEBP	Escala Eudemon e Bienestar Personal
EIS	Emotional Intelligence Scale
EQ-i	Emotional Quotient Inventory
FMI	Freiburg Mindfulness Inventory
GHQ	General Health Questionnaire
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IE	Inteligência Emocional
INE	Instituto Nacional de Estatística
IPIP	International Personality Item Pool
ITU	United Nations specialized agency for information and communication technologies
LOT	Life Orientation Test
MEIS	Multifactor Emotional Intelligence Scale
MSCEIT	Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test
MSPSS	Multi-Dimensional Scale of Perceived Social Support
OPP	Ordem dos Psicólogos Portugueses
PANAS	Positive and Negative Affect Scale
PANAS - VRP	Versão Reduzida da Escala Portuguesa de Afeto Positivo e Negativo
PGWBI	Psychological General Well-Being Index
PORDATA	Base de Dados Portugal Contemporâneo
PWB	Psychological Well-being scale
QE	Quociente Emocional
RSES	Rosenberg Self-Esteem Scale
Short MCSDS	Short version of the Marlowe-Crowne Social Desirability Scale
SPSS	Statistical Package for the Social Sciences
SWLS	Satisfaction with Life Scale
TCSS	Teacher and Classmate Support Scale
TMMS	Trait Meta-Mood Scale
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

Introdução

No âmbito do projeto e linha investigação denominada: “Saúde, bem-estar e felicidade ao longo do ciclo de vida PT/BR”, que assumiu como objetivo avaliar os níveis de saúde, bem-estar e felicidade (e outras variáveis a estas relacionadas) em portugueses e brasileiros, surge a presente dissertação em Psicologia (Clínica e da Saúde) que, especificamente, possui como domínio temático principal a Inteligência Emocional (IE).

A IE é um constructo que surge e emerge da junção de dois grandes conceitos, a inteligência e a emoção. Nesta sequência, os autores Mayer, Salovey e Caruso (2004), defendem que existe uma série de influências culturais que contextualizam diferentes perspetivas acerca da relação entre os conceitos que enformam a IE. Nesta linha, o autor Fragoso-Luzuriaga (2015) apresenta, em cinco fases, uma perspetiva acerca da génese e evolução do constructo de IE e o seu percurso na busca da cientificidade.

O crescimento exponencial do interesse relativo à IE, não se fez acompanhar pelo consenso acerca de como esta deveria ser definida e operacionalizada. Assim, surgiram múltiplos eixos de teorização, que se traduziram em diferentes modelos explicativos, conformados dentro de uma visão particular de diferentes autores (Omar, Salessi, Urtega, & Vaamonde, 2014). Neste campo, destacam-se duas principais linhas de abordagem, que contemplam, ao longo do tempo, grandes evoluções intrínsecas às mesmas: os modelos das habilidades (que resultam dos contributos de Mayer e Salovey, a quem são atribuídos os primeiros trabalhos científicos nesta área) e os modelos mistos (onde sobressaem os autores Goleman e Bar-on) (Fragoso-Luzuriaga, 2015; Lyons e Schneider, 2005; Regner, 2008; Woyciekoski & Hutz, 2009). Destas duas grandes abordagens enfatiza-se o modelo das habilidades, que, devido ao seu desenvolvimento científico é referência na área da psicologia (Neta, García, & Gargallo, 2008). Ancorando-se nas diferentes abordagens teóricas existentes, foram sendo desenvolvidas múltiplas metodologias e instrumentos de avaliação da IE. Estes são frequentemente classificados como instrumentos de performance e instrumentos de autorrelato (Rego & Fernandes, 2005; Woyciekoski & Hutz, 2009).

Através da avaliação deste constructo, tem-se produzido literatura científica que objetiva compreender as aplicações e implicações desta forma de inteligência na vida das pessoas (Woyciekoski & Hutz, 2009). Neste campo, têm-se efetuado estudos pertinentes que exploram a IE na sua relação com o Bem-Estar Subjetivo (BES) (ou variáveis relacionadas), algo que, pela sua pertinência, gera, cada vez mais, particular interesse científico.

É nesta linha que surge o interesse e a relevância da presente dissertação e a sequência de tópicos anteriormente apresentada justifica os objetivos teóricos e empíricos da mesma. Em relação aos primeiros, considerando a divergência de posições e perspetivas de delimitação conceptual da IE, estes concentram-se em: a) rever sequencialmente, a nível temporal, o

percurso da IE, produzindo uma perspectiva eclética e integradora acerca da sua génese e evolução científica; b) apresentar, explorar e analisar o constructo de IE, sua operacionalização, tradução em diferentes abordagens teóricas e de avaliação e c) rever a literatura mais relevante relacionada com o contexto do estudo da IE, demonstrar e fundamentar a atualidade e pertinência do mesmo. Face à atualidade, pertinência e importância crescente que esta temática tem vindo a assumir, na comunidade científica, e considerando que cada vez mais se assiste a um crescente interesse pela obtenção de informações neste contexto, os objetivos empíricos enquadrados no âmbito desta dissertação, focam-se no estudo da IE percebida e seu efeito (potencial) no BES em adultos portugueses e brasileiros. Assim, pretende-se com esta investigação, avaliar a IE percebida, bem como, identificar e explorar a (potencial) associação da IE percebida com o BES¹. É ainda objetivo desta dissertação comparar e interpretar os resultados encontrados à luz dos pressupostos teóricos e empíricos de outras investigações.

De forma a cumprir os desideratos propostos e através de uma abordagem científica e reflexiva, este documento encontra-se estruturado em duas grandes partes. A primeira parte é dedicada ao enquadramento teórico acerca do tema e divide-se em três capítulos: 1) Da Inteligência e Emoção à Inteligência Emocional; 2) Inteligência Emocional e 3) Consequentes/potenciais efeitos da Inteligência Emocional. O conteúdo destes capítulos reflete e procura ser congruente com a produção da literatura encontrada, que se afigura ser assimétrica.

No que respeita à segunda parte, esta concentra-se na apresentação do percurso realizado relativamente ao estudo empírico e culmina nas conclusões obtidas através do mesmo. Assim, divide-se em: 1) Metodologia, 2) Apresentação e análise de dados - Resultados do estudo e 3) Discussão dos resultados. Por fim, este documento termina com uma conclusão e considerações finais acerca dos assuntos abordados.

Em suma, cabe a este trabalho, no âmbito do estudo transcultural da IE, respeitar e enaltecer o: “princípio geral da responsabilidade social no sentido da produção e comunicação de conhecimento científico válido e suscetível de melhorar o bem-estar das pessoas” (p. 28) contemplado no Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP, 2011). Espera-se, assim, com o desenvolvimento desta dissertação e projeto de investigação, providenciar contributos científicos na área da Psicologia (Clínica e da Saúde), clarificando e aprofundando problemáticas empíricas e disparidades teóricas no que respeita à concetualização, teorização e avaliação da Inteligência Emocional.

¹ Nesta componente introdutória, importa clarificar que a presente dissertação apresenta como principal interesse o estudo teórico e empírico da variável IE, pelo que, a relação com a variável secundária BES, se contempla, sobretudo, na parte reservada ao estudo empírico. Esta opção justifica a ausência de um enquadramento teórico aprofundado dedicado especificamente a esta variável, tida como secundária nesta investigação.

Parte I: Enquadramento Teórico²

Capítulo 1: Da Inteligência e Emoção à Inteligência Emocional

Introdução

De forma a preparar uma abordagem informada acerca do conceito de IE, parece importante explorar e refletir acerca da evolução dos constructos que a enformam. Assim, a emoção, a inteligência, a sua interligação e a possibilidade da sua junção num constructo único são o principal foco deste capítulo onde serão explanados e enquadrados de forma breve e sintética. Tal se sucede uma vez que, constitui objetivo desta dissertação, a abordagem desses conceitos na sua interligação com a emergência do domínio de investigação da inteligência emocional e não, a sua exploração de forma autónoma.

1.1. Inteligência

De acordo com os autores Querez e Neri (2005), ao longo dos últimos cem anos, a comunidade científica tem criado o contexto fértil que permite melhor definir a inteligência e estabelecer a natureza das suas interfaces com aspetos psicológicos. Assim, o tema da inteligência é, de acordo com Woyciekoski e Hutz (2009), um dos temas mais estudados na história da psicologia. Deste modo, da sua evolução, que reflete um longo percurso, resultaram várias formas de a operacionalizar. Destacam-se duas grandes concepções de inteligência, as perspetivadas como capacidade geral ou como um conjunto de diversas capacidades mentais. Estas definições geraram, assim, modelos que enfatizam a existência de fatores gerais ou específicos correspondentemente (Woyciekoski & Hutz, 2010).

² Importa salientar que, relativamente a esta primeira parte, a pesquisa bibliográfica e webgráfica foi orientada por uma ficha de pesquisa de revisão sistemática de literatura e realizou-se mediante o auxílio a diversas bases de dados (e.g., Web of science; Scielo; B-on; EBSCOhost; Sciencedirect; Scopus). As palavras-chave pesquisadas foram: Emotional Intelligence/Inteligência Emocional; Models of Emotional Intelligence/Modelos de Inteligência Emocional; Assessment of Emotional Intelligence/Avaliação da Inteligência Emocional; Measures of Emotional Intelligence/Medidas de Inteligência Emocional e Subjective Well-Being/Bem-Estar Subjetivo. Através da junção de operadores entre palavras-chave e dessas com nomes de autores principais (e.g., Mayer e Salovey; Schutte; Galinha, Pereira e Esteves) realizaram-se diversas equações de pesquisa. Neste processo, foram aplicados diversos filtros relacionados com critérios definidos previamente, como é disso exemplo a preponderância dada a artigos científicos atuais. Ainda assim, foi pertinente recorrer a fontes relevantes mais datadas, uma vez que estas permitem perspetivar o domínio temático e científico e contribuir com informações significativas relativas à génese e desenvolvimento da IE. Os artigos foram posteriormente numerados e organizados por relevância do assunto e de autor, sendo que essa hierarquia foi respeitada para posterior análise e revisão na elaboração do enquadramento teórico.

Neste sentido, uma das tentativas de ampliar o conceito de inteligência, de acordo com Woyciekoski e Hutz (2009), foi conduzida por Thorndike, em 1920, com a proposta do termo inteligência social. Este conceito, na generalidade, refletia a capacidade de decodificar informações provenientes do contexto das relações interpessoais e de desenvolver estratégias comportamentais eficazes com vista a objetivos sociais. Deste modo, traduzia, na generalidade, a competência de perceber estados emocionais, motivos e comportamentos (próprios e alheios), agindo, o indivíduo, de forma adaptativa, com base nestas informações (Flores & Tovar, 2005; Mayer & Geher, 1996; Woyciekoski & Hutz, 2009). Os autores Flores e Tovar (2005) e Jiménez, Lopez, Parra, Quintana e López (2013), sustentam que Gardner, em 1983, ao preconizar a teoria das inteligências múltiplas (defendendo que os seres humanos possuem várias inteligências, não existindo assim uma inteligência única) veio considerar, como uma das sete inteligências, o conceito de inteligência social supracitado. Nesta sequência, Gardner identificou, ainda, duas vertentes na inteligência social, uma intrapessoal (capacidade de autoavaliação e de conhecimento dos próprios sentimentos) e outra interpessoal (capacidade de compreender sentimentos dos outros agindo com base nessa informação) (Rego & Fernandes, 2005). Concluindo, os autores Jiménez et al. (2013), Mayer, Roberts e Barsade (2008), Mayoral e Ferrer (2014) e Turner e Lloyd-Walker (2008), consideram que o termo IE, radica no âmbito da inteligência social.

1.2. Emoção

Os autores Woyciekoski e Hutz (2009) sugerem que para que se possa compreender a IE é pertinente ter clara a conceção de emoção, que, na perspetiva dos mesmos autores, possui a principal característica de coordenação de múltiplos processos. Assim, Mayer, Caruso e Salovey (2000), Mayer et al. (2008) e Salovey e Mayer (1990), mencionam que as emoções são eventos internos e perspetivam-nas como respostas organizadas, que cruzam as fronteiras e coordenam diferentes subsistemas psicológicos (e.g., fisiológico, cognitivo). Sendo assim, a emoção pode ser caracterizada como uma reação psicobiológica complexa, influenciada e/ou determinada tanto pelo ambiente (e.g., experiências de interação com o meio, contexto sociocultural) como biologicamente e que, pode ainda envolver processos como motivação, impulso para a ação, aspetos interpessoais e personalidade (Silva, Lourenço, Peralta, & Carvalho, 2010; Woyciekoski & Hutz, 2009).

As emoções, tipicamente, surgem em resposta a um evento (interno ou externo), que possui uma valência positiva ou negativa de significado para o indivíduo (Salovey & Mayer, 1990). Desta forma, não necessitam da consciência para ocorrer e são responsáveis pelas relações das pessoas com o ambiente externo (envolvimento, manutenção ou interrupção), influenciando a forma como o ser humano se comporta (e.g., reage às experiências) e adapta às exigências do ambiente (e.g., preparação do organismo para a sobrevivência), tendo ainda

a capacidade de demarcar factos de vida importantes (Mayer, Perkins, Caruso, & Salovey, 2001; Mayer et al., 2008; Primi, 2003; Salovey & Mayer, 1990; Woyciekoski & Hutz, 2009).

1.3. Inteligência e Emoção: Inteligência Emocional como um constructo autónomo

De acordo com Mayer, Salovey e Caruso (2004), pode afirmar-se que existe uma série de influências culturais que contextualizam diferentes perspetivas sobre a relação entre inteligência e emoção. Neste âmbito, o autor Fragoso-Luzuriaga (2015), suportando-se em Mayer (2001), defende que a génese e evolução do constructo de IE se desenvolveu, sobretudo, em cinco grandes fases.

Inicialmente, entre 1900 e 1970, a emoção e a inteligência eram perspetivadas como separadas, independentes e mesmo antagónicas (Mayer et al., 2004; Mayer et al., 2008; Rego & Fernandes, 2005). Deste ponto de vista inicial, a emoção era considerada como disruptiva, e prejudicial ao pensamento lógico (Mayer, DiPaolo, & Salovey, 1990; Salovey & Mayer, 1990; Salovey, Mayer, Goldman, Turvey, & Palfai, 1995). Esta época coincide com um grande passo no desenvolvimento da inteligência humana: o enfoque psicométrico. Deste modo, inicia-se a criação e emprego de instrumentos científicos para a medição objetiva da inteligência (Fragoso-Luzuriaga, 2015).

Seguidamente, e como produto de uma evolução histórica (e.g., movimento romântico que se refletiu na expressão emocional, por exemplo, nas artes) e científica, ocorre uma aproximação gradativa destes dois grandes constructos, observando-se que, paulatinamente, as proposições teóricas acerca da inteligência passaram a levar em consideração as influências da emoção (Mayer et al., 1990; Mayer et al., 2004; Siqueira, Barbosa, & Alves, 1999). Neste contexto, constata-se que “a cognição não é tão lógica como se pensava outrora, e nem sempre as emoções são tão irracionais” (LeDoux, 2001, cit. in Neta, García, & Gargallo, 2008, p. 14). Posteriormente, influenciados pela filosofia e psicologia moderna, iniciam-se debates acerca da importância relativa da interação entre emoção e inteligência. Disso são exemplo, os trabalhos de Bower em 1981, Clark e Fiske em 1982 e Isen, Shalcker, Clark e Karp em 1978 (Mayer et al., 2004). Dessa análise acerca da interação recíproca, concluiu-se, por exemplo, que tanto a inteligência como a emoção são funções adaptativas associadas a comportamentos que auxiliam a adaptação do organismo ao meio (Primi, 2003).

Posteriormente, a proposta do elo e da interdependência cooperativa entre a emoção e a inteligência tornou-se cientificamente clara com os primeiros trabalhos, em 1990, pelo cunho de Mayer e Salovey (Fragoso-Luzuriaga, 2015; Lopes, Salovey, & Straus, 2003; Mayer et al., 2004; Siqueira et al., 1999). Pelo que, como terceira fase, ocorre a criação e delimitação do

conceito de IE, pelos autores supracitados, que publicam uma série de artigos nesta área, alguns deles em conjunto com colaboradores. Esta fase foi, assim, marcada por aspetos teóricos e de comprovação empírica, baseados no modelo psicométrico da inteligência (Woyciekoski & Hutz, 2009). Complementando, os autores almejavam explicar o processamento de informação emocional, propondo um modelo primário acerca dos componentes do mesmo (Fragoso-Luzuriaga, 2015). Desta forma, o termo IE foi introduzido, por meio de artigo, no âmbito científico, em 1990, por Salovey e Mayer (Bueno & Primi, 2003; Ciarrochi, Chan, & Caputi 2000; Fernández-Berrocal & Extremera, 2004; Ferrándiz et al., 2006; Jiménez et al., 2013; Mayer et al., 2008; Mayer & Salovey, 1993; Noronha, Primi, Freitas, & Dantas, 2007). Nesta sequência, os autores Mayer et al. (2004), em dois artigos que publicaram em 1990, definem explicitamente o constructo de IE, desenvolvendo uma teoria e demonstrando uma medida para o mesmo. Os primeiros estudos empíricos da IE demonstraram a competência de identificação de emoções em três tipologias de estímulos (cores, rostos e formas) (Mayer et al., 2000; Woyciekoski & Hutz, 2009).

Ulteriormente, ocorre a divulgação do conceito, sendo que, até 1997, se difunde celeremente tanto em âmbitos académicos como do senso comum. Neste contexto, Goleman, em 1995, editou um livro, intitulado: “Emotional Intelligence” que se tornou *best-seller* e que teve um papel muito importante na difusão e expansão do tema (Caruso, Mayer, & Salovey, 2002; Dawda & Hart, 2000; Ferrándiz et al., 2006; Flores & Tovar, 2005; Fragoso-Luzuriaga, 2015; Jiménez et al., 2013; Mayer et al., 2004; Mayer et al., 2008; Primi, 2003; Silva et al., 2010; Woyciekoski & Hutz, 2009). Tal pode ser justificado, uma vez que o autor, na opinião de Neta et al. (2008) “explana, em linguagem acessível e persuasiva, as concepções em torno da inteligência de tipo emocional e, baseando-se no conceito inicialmente formulado por Mayer e Salovey (1990), concebe uma perspectiva mais ampla de IE” (p.12). No entanto, esta obra foi questionada pelos autores científicos inaugurais da área, devido, na sua opinião, à falta de evidências científicas que apoiassem a informação disseminada para a comunidade em geral (Caruso et al., 2002; Dawda & Hart, 2000; Ferrándiz et al., 2006; Flores & Tovar, 2005; Fragoso-Luzuriaga, 2015; Jiménez et al., 2013; Mayer et al., 2004; Mayer et al., 2008; Primi, 2003; Silva et al., 2010; Woyciekoski & Hutz, 2009). Nesta sequência, os autores Fernández-Berrocal e Extremera (2006), reportando-se à difusão do conceito, no âmbito aplicado do senso comum, aludem que: “(...) esta vertiginosa difusión (...) ha tenido el coste de pervertir el concepto original y de generar unas expectativas más allá de los datos científicos disponibles hasta el momento” (p.140).

Neste seguimento, o interesse relativo à propagação do termo IE espoletou grandes repercussões tanto a nível mediático como a nível científico. Mais especificamente, por parte dos criadores do constructo (apreensivos com a diversidade de definições) impulsionou uma mobilização no sentido de preservar o cientificismo da IE (Neta et al., 2008). Deste modo, como etapa final, a partir de 1997, ocorre o início de um refinamento científico do constructo

de IE, por Mayer e Salovey. Os autores reviram e clarificaram o conceito primitivo e posteriormente estabeleceram uma nomenclatura diferenciadora no que respeita aos diferentes modelos teóricos explicativos da IE (modelos centrados nas habilidades e modelos mistos). Nesta sequência, criam-se novos instrumentos de medição e cresce o número de investigadores interessados na área. Contemporaneamente, esta é a fase que ainda se encontra em desenvolvimento (Neta et al., 2008; Fragoso-Luzuriaga, 2015; Noronha et al., 2007).

Concluindo, na opinião de Silva et al. (2010, p. 625): “no último (e presente) período, assistimos a um aperfeiçoamento do constructo IE, não obstante, existem abordagens (...) que preconizam definições imprecisas (...) fazendo com que a literatura sobre a IE se afigure confusa e incoerente”, conclui-se então, que atualmente, um estudo aprofundado acerca da IE que obedeça a critérios de cientificidade pressupõe grandes desafios.

Inteligência Emocional: da teoria ao estudo da sua relação com o Bem-Estar Subjetivo em adultos portugueses e brasileiros

Capítulo 2: Inteligência Emocional

Introdução

Este capítulo concentra-se no constructo de IE, sua operacionalização, tradução em diferentes abordagens teóricas e sua avaliação. Para alcançar estes desideratos, a exploração do tema será realizada diacronicamente, de acordo com a sua evolução e concede-se mais preponderância à análise das abordagens científicas e aos autores que mais se destacam neste âmbito. Desta forma, em duas grandes secções, almeja-se apresentar uma perspectiva pertinente, eclética e integradora acerca da IE.

2.1. Operacionalização do constructo Inteligência Emocional: perspectiva teórica acerca de diferentes modelos explicativos

O crescimento exponencial do interesse pelo constructo de IE, não se fez acompanhar pelo consenso acerca de como este devia ser definido e operacionalizado, pelo que, na linha de desenvolvimento científico do constructo, surgiram diferentes eixos de teorização, que se traduziram em modelos explicativos, conformados dentro de uma visão particular de diferentes autores (Omar, Salessi, Urteaga, & Vaamonde, 2014).

De forma a enquadrar e desenvolver uma perspectiva que permita sintetizar e compreender, de forma eclética, a dispersão destas diferentes abordagens, apresenta-se, nesta secção, um conjunto de diferentes modelos científicos que auxiliam e permitem operacionalizar o constructo. Assim, de acordo com Fragoso-Luzuriaga (2015), Lyons e Schneider (2005), Regner (2008) e Woyciekoski e Hutz (2009), podem delimitar-se duas principais linhas de abordagem que se concentram nos: a) modelos das habilidades (também conhecidos como modelos das competências, aptidões ou das capacidades) que resultam dos contributos de Mayer e colaboradores (1990, 1997) e que partem de uma conceptualização que confere um carácter cognitivo à IE, perspectivando-a como um conjunto de competências especializadas e b) modelos mistos que incluem nas suas concetualizações de IE conceitos não intelectivos, envolvendo e combinando, para além das habilidades, uma grande variedade de

componentes, neste campo, sobressaem os modelos de Goleman (formulado em 1995) e Bar-On (desenvolvido em 1997) ³.

Considerando as ideias de Neta et al. (2008), o modelo das habilidades “tem sido considerado como autêntico modelo explicativo da IE (...) e tem se consolidado na Psicologia como modelo de referência para as pesquisas na área, devido ao rigor teórico e empírico” (p.13). Assim sendo, e uma vez que este modelo parece ser, de acordo com a literatura pesquisada, aquele que teve mais repercussão a nível científico, no que concerne à sua exploração, avaliação e publicação de artigos que se ajustam a este marco teórico, será a secção que compõe a sua explanação que terá o principal enfoque e espaço de análise mais profundo.

2.1.1. Modelos das habilidades/competências

Os autores Mayer e Salovey são reconhecidos, como os principais pioneiros e responsáveis no desenvolvimento do primeiro modelo teórico acerca da IE. Estes defendem a perspetiva que considera a IE como um conjunto de habilidades e desenvolveram os seus trabalhos nesse âmbito. Nesta linha, a primeira definição científica formal de IE foi operacionalizada, por esses autores, em 1990, de acordo com as habilidades envolvidas (Bueno & Primi, 2003; Ciarrochi et al., 2000; Fernández-Berrocal & Extremera, 2004; Jiménez et al., 2013; Mayer et al., 2008; Mayer & Salovey, 1993; Noronha et al., 2007). Essa definição incluía competências que estariam relacionadas com a monitorização de emoções, bem como com a utilização dessa informação para guiar o pensamento e a ação (Bueno & Primi, 2003; Mayer & Salovey, 1993; Mayer & Salovey, 1997). Por conseguinte, os processos mentais subjacentes à IE teriam o seu início quando informações de natureza afetiva fossem captadas pelo sistema perceptivo (Bueno & Primi, 2003; Siqueira et al., 1999).

Concretizando, esta primeira abordagem preconizava um modelo que incluía a representação de três grandes competências: 1) a avaliação e expressão de emoções (da própria pessoa e de outros); 2) a regulação e controlo de emoções (em si e nos outros) e 3) a utilização das emoções no auxílio à resolução de problemas quotidianos (Bueno & Primi, 2003; Mayer & Salovey, 1993; Siqueira et al., 1999). Deste modo, de acordo com Bueno e Primi (2003) e Siqueira et al. (1999):

- a) Relativamente à primeira habilidade contemplada neste modelo primário: a avaliação e expressão de emoções (da própria pessoa e de outros) representa, especificamente, a capacidade de, a nível pessoal, o indivíduo, fundamentando-se na observação de informações (e.g., verbais e não verbais), realizar uma autoavaliação acerca das suas

³ Face a esta dicotomia, Petrides (2000) e Furham (2003) defendem que, mais que diferenciar entre dois modelos teóricos, deve-se discriminar em função da operacionalização do constructo. Pelo que propõem distinguir entre IE habilidade e IE traço.

próprias emoções. Consiste ainda, no que respeita a outros, a pessoa, baseando-se em informações verbais e não-verbais e competências de empatia, efetuar uma heteroavaliação acerca dos estados emocionais presentes. Os processos supracitados podem possibilitar uma seleção acerca da forma mais adaptada para expressar emoções;

- b) Nesta sequência, a segunda competência representada prende-se com a regulação e controlo das emoções (em si e nos outros). Em relação a si próprio, esta competência traduz a capacidade de regular e direcionar a própria emoção. No que concerne ao relacionamento com outros, este processo representa a avaliação de respostas afetivas perceptíveis, que permitem uma escolha do comportamento mais adaptativo a ser adotado a nível social, potenciando assim a regulação das relações interpessoais;
- c) O último processo, integrado neste modelo, relaciona-se com a habilidade de utilização da emoção na resolução de problemas quotidianos. Nesse contexto, a capacidade de utilizar de forma adaptativa as emoções, permite ao indivíduo direcionar e dosear as suas emoções e os seus processos atencionais. Possibilita ainda potenciar a motivação e persistência, incrementar o nível de criatividade e elaborar planos para o futuro.

Como resultado de um processo evolutivo, Mayer e Salovey, em 1997, defendem que a definição anteriormente desenvolvida (em 1990), era vaga e carecia de maior desenvolvimento, uma vez que enfatizava, principalmente, a perceção e regulação de emoções e omitia o pensamento acerca das mesmas (Mayer & Salovey, 1997). De forma a colmatar essa particularidade, os autores, como produto de uma revisão ampliada, clarificada e refinada do modelo primário das três habilidades básicas, apresentam, em 1997, uma nova e aprimorada definição (Fragoso-Luzuriaga, 2015; Mayer & Salovey, 1997).

Deste modo a atualizada definição de IE contempla diferentes capacidades e foi definida inicialmente como:

It includes the abilities to accurately perceive emotions, to access and generate emotions so as to assist thought, to understand emotions and emotional knowledge, and to reflectively regulate emotions so as to promote emotional and intellectual growth (Mayer & Salovey, 1997 cit. in Mayer et al., 2004, p.197).

Neste seguimento, Mayer et al. (2008), salientam que o novo modelo que desenvolve o processamento de informações emocionais consiste numa abordagem integrativa à IE, colocando-a assim, segundo Caruso et al. (2002), dentro da esfera da inteligência na qual a emoção e o pensamento interagem de forma significativa e adaptativa. Desta forma, baseando-se em revisões da literatura, os autores concluíram que seria conveniente a divisão

das habilidades em quatro, pelo que, se originou o modelo dos quatro fatores, também conhecido como o modelo dos quatro ramos ou das quatro habilidades (Fragoso-Luzuriaga, 2015; Mayer & Salovey, 1997).

Assim, organizadas em ramos, os autores contemplam, de forma sistemática e organizada, as seguintes competências, representadas na Figura 1: 1) percepção acurada, expressão e avaliação de emoções; 2) utilização das emoções para facilitar o pensamento; 3) análise e compreensão das emoções e 4) regulação reflexiva das emoções (Bueno & Primi, 2003; Caruso et al., 2002; Ciarrochi et al., 2000; Hakkak, Nazarpoori, Mousavi, & Ghodsi, 2015; Lyons & Schneider, 2005; Mayer et al., 2008; Mayer & Salovey, 1997; Mayer et al., 2004; Primi, 2003; Roberts, Flores-Mendoza, & Nascimento, 2002; Woyciekoski & Hutz, 2010). No parecer de Mayer et al. (2000) e Mayer e Salovey (1997), os quatro ramos que contemplam o modelo, encontram-se organizados por nível de complexidade dos processos psicológicos, ou seja, desde processos psicológicos mais básicos (ramo 1) aos processos de níveis superiores mais integrados (ramo 4).

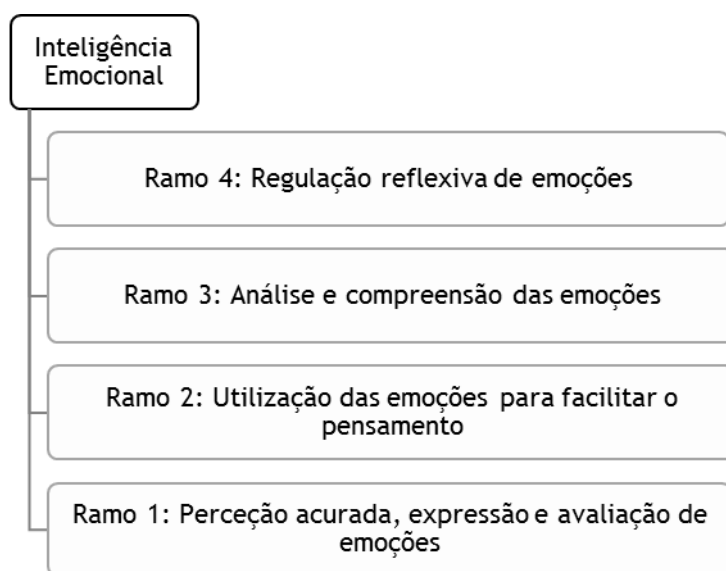


Figura 1: Modelo dos quatro ramos representativo das habilidades principais envolvidas na IE. Adaptado de: Mayer et al. (2000).

Tendo em consideração as ideias de Mayer et al. (2008), cada uma das áreas contempladas é perspectivada como estando em constante desenvolvimento desde o nascimento, podendo ainda, de acordo com Lopes et al. (2003), ser desenvolvida ao longo de todo o ciclo de vida, através da aprendizagem e experiência.

Assim, e de forma a potenciar a compreensão clara acerca deste modelo explora-se, em seguida, para cada um dos quatro ramos, tanto os processos desenvolvimentais que ocorrem

no início ciclo de vida (e que culminam na aquisição das competências contempladas) como a representação teórica de cada uma das quatro habilidades no modelo ⁴. Desta forma:

- ✓ No parecer de Mayer et al. (2000) e Mayer e Salovey (1997) para além da organização em quatro ramos, de acordo com o nível de complexidade dos processos psicológicos (explanada anteriormente), dentro de cada ramo, existe também uma progressão do desenvolvimento de outras competências da mais básica para a mais sofisticada, estando ordenadas em relação ao desenvolvimento no ciclo de vida (na Figura 2, à esquerda, surgem as que evoluem inicialmente, à direita as mais tardias) (Mayer et al., 2004; Mayer & Salovey, 1997). Ressalva-se que os aspetos considerados neste contexto se referem ao desenvolvimento humano normativo.

→ **Ramo 1:**

- **Processos desenvolvimentais:** Desenvolvendo e explorando o primeiro ramo (representado na linha inferior da Figura 2), este pode ser denominado de: percepção, expressão e avaliação de emoções (da própria pessoa e de outros) e é constituído por algumas sub-competências que vão sendo adquiridas ao longo do crescimento. Desta forma, no desenvolvimento inicial, o ser humano aprende a identificar as suas próprias emoções, começando também a compreender a diferenciação entre estados, conseguindo, de forma gradual, responder expressivamente. À medida que ocorre o crescimento, a criança vai identificando com maior precisão as suas próprias sensações musculares e corporais, bem como as emoções presentes no ambiente que a rodeia. Por seu turno, à medida que o desenvolvimento tem lugar, a criança aumenta a facilidade com que monitoriza as suas emoções internas (na Figura 2: ramo 1 - caixa 1). Em seguida, ocorre a imaginação de atributos emocionais a objetos animados e inanimados. Este pensamento imaginativo é extremamente importante, uma vez que tende a auxiliar a criança a generalizar, a partir de si próprio, para o seu exterior. Assim, as emoções passam a ser reconhecidas não só em si mesmo, como também noutras pessoas e objetos (na Figura 2: ramo 1 - caixa 2). Nesta linha, o ser humano, começa a desenvolver-se para avaliar a emoção, onde quer que ela seja expressa (e.g., outras pessoas, arte). Por conseguinte, passa também a possuir a capacidade de expressar emoções com precisão, relacionando com as mesmas, as necessidades que lhes estão subjacentes (na Figura 2: ramo 1 - caixa 3). Enquadradas na sua evolução normativa, as pessoas desenvolvem a sensibilidade de discriminar a veracidade e honestidade das emoções expressas por outros (na Figura 2: ramo 1 - caixa 4) (Bueno & Primi, 2003; Caruso et al., 2002; Noronha et al., 2007; Hernández-Vargas & Dickinson-Bannack, 2014; Mayer & Salovey, 1997; Woyciekoski & Hutz, 2009).

⁴ Salienta-se ainda que, uma representação das ideias expostas, relativamente ao processo de desenvolvimento das competências, se encontra esquematizada na Figura 2, pelo que, para uma melhor intelecção, esta deve ser consultada ao longo da exposição das ideias.

- **Representação teórica:** A aquisição das sub-competências expostas anteriormente culminam na habilidade: percepção acurada, expressão e avaliação de emoções que se encontra representada no modelo como o primeiro ramo e abrange processos como: a) identificar emoções (em si mesmo - e.g., a partir de estados físicos e pensamentos; noutras pessoas - e.g., através de expressões faciais, tom de voz, postura e em objetos como expressões artísticas); b) expressar emoções com precisão e adaptadas (e.g., ao contexto), bem como expressar necessidades com elas relacionadas e ainda, c) a capacidade de autoavaliar as suas próprias emoções bem como a heteroavaliação da autenticidade de uma expressão emocional, detetando a sua veracidade, falsidade ou tentativa de manipulação (Bueno & Primi, 2003; Caruso et al., 2002; Noronha et al., 2007; Hernández-Vargas & Dickinson-Bannack, 2014; Wojciekoski & Hutz, 2009).

→ **Ramo 2:**

- **Processos desenvolvimentais:** O segundo ramo (representado na segunda linha inferior da Figura 2), reporta-se à capacidade de utilização das emoções para facilitar o pensamento, isto é, relaciona-se com a aquisição de sub-competências relativas a eventos emocionais que auxiliam o processamento intelectual. De acordo com os autores do modelo, desde o nascimento, a emoção funciona como um sistema de aviso (e.g., o bebé chora quando necessita de cuidados, sorri em resposta aos sorrisos e a prazeres). Deste modo, é sustentado que as emoções operam desde o início para sinalizar mudanças prioritárias e/ou importantes na pessoa e no ambiente. À medida que o desenvolvimento tem lugar, as emoções começam a moldar o pensamento, direcionando a atenção para questões e mudanças importantes e cada vez mais complexas (e.g., uma criança pode estar preocupada com a responsabilidade de realizar o trabalho para casa enquanto vê televisão) (na Figura 2: ramo 2 - caixa 1). Uma outra influência da emoção no pensamento é a possibilidade de gerar emoções no momento, ou seja, assim que são necessárias. Esta competência relaciona-se com uma monitorização imediata, em tempo real, das emoções e das suas características. Pode assim dizer-se que, no palco emocional da mente, ocorrem processamentos nos quais podem ser geradas emoções, passíveis de serem manipuladas e examinadas, de forma a serem melhor compreendidas pelo sujeito, coadjuvando-o no processo de pensamento, (e.g., realizar escolhas) (na Figura 2: ramo 2 - caixa 2). As restantes duas habilidades (na Figura 2: ramo 2 - caixa 3 e 4) são exemplos de um conjunto maior de contribuições emocionais para pensamentos eficientes mais sofisticados. Assim a emoção pode auxiliar as pessoas a considerar diferentes perspetivas (e.g., o bom humor tende a conduzir ao pensamento otimista, o mau humor ao pessimista) (na Figura 2: ramo 2 - caixa 3). Por fim, neste ramo, é reconhecido que as diferentes formas de raciocínio (e.g., dedutivo e indutivo) podem ser facilitadas por diferentes tipologias de estados

emocionais, desta forma, decorre que, diferentes estados emocionais promovem abordagens específicas de resolução de problemas (na Figura 2: ramo 2- caixa 4) (Bueno & Primi, 2003; Caruso et al., 2002; Noronha et al., 2007; Mayer et al., 2004; Mayer & Salovey, 1997).

- o **Representação teórica:** Aquando da aquisição das sub-competências exploradas anteriormente, efetiva-se a capacidade de utilizar as emoções para facilitar o pensamento, que se encontra representada no modelo pelo segundo ramo. De acordo com Woyciekoski e Hutz (2009), em relação à emoção como auxiliar do processo intelectual, assiste-se a uma influência recíproca, ou seja, tanto o pensamento pode gerar emoções, como existe a possibilidade de as mesmas influenciarem e orientarem o pensamento (e.g., acedendo e gerando emoções de forma a promover diferentes estratégias de processamento de informação). Deste modo, neste ramo, é contemplada a utilização da emoção como um sistema que direciona a atenção e o pensamento para as informações (internas ou externas) prioritárias mais importantes num determinado momento. Esse direcionamento possibilita a génese de emoções e mudanças emocionais que podem ser utilizadas como o meio que permite a alteração de perspetiva do indivíduo, promovendo que este considere diferentes pontos de vista, tomadas de decisão e/ou a resolução de determinados problemas. Tendo em consideração o supracitado, analisa-se que diferentes estados emocionais estimulam abordagens específicas de resolução de problemas (Bueno & Primi, 2003; Caruso et al., 2002; Noronha et al., 2007; Mayer et al., 2004; Mayer & Salovey, 1997).

→ **Ramo 3:**

- o **Processos desenvolvimentais:** O terceiro ramo, representado na segunda linha superior da Figura 2, refere-se à análise e compreensão das emoções e preconiza que estes processos ocorrem empregando o conhecimento emocional. O desenvolvimento das sub-habilidades constituintes deste ramo coincidem com a evolução da linguagem e do pensamento proposicional. Assim, depois de a criança desenvolver a capacidade de reconhecer emoções, começa a rotulá-las e a perceber a relação entre essas categorias (e.g., semelhanças e diferenças entre emoções) (na Figura 2: ramo 3 - caixa 1). A par desta evolução a criança vai aprendendo o significado de cada emoção, em termos de relacionamentos interpessoais. Ainda nesta linha, os cuidadores possuem o papel fundamental de treinar as crianças no raciocínio emocional, mais especificamente, salienta-se a importância do ensino acerca do vínculo entre as emoções e as situações (e.g., conexão entre tristeza e perda - auxiliar a criança a reconhecer que está triste porque o seu balão voou) (na Figura 2: ramo 3 - caixa 2). Com o crescimento, a pessoa inicia o reconhecimento da combinação de emoções (e.g., admiração pode ser vista como a combinação de medo e surpresa) bem como da existência de emoções complexas que podem ser

contraditórias em determinadas circunstâncias (e.g., sentir amor e ódio pela mesma pessoa) (na Figura 2: ramo 3 - caixa 3). É ainda nesta fase que se desenvolve o raciocínio acerca de sequências de emoções (e.g., uma pessoa que se sinta indigna de ser amada, pode rejeitar um relacionamento, por medo de rejeição posterior) e o reconhecimento de cadeias emocionais (e.g., a raiva pode ser intensificada, ser expressa, e, em seguida, transformar-se em satisfação ou culpa) (na Figura 2: ramo 3 - caixa 4) (Bueno & Primi, 2003; Caruso et al., 2002; Noronha et al., 2007; Hernández-Vargas & Dickinson-Bannack, 2014; Mayer et al., 2000; Mayer et al., 2004; Mayer & Salovey, 1997; Primi, 2003; Woyciekoski & Hutz, 2009).

- **Representação teórica:** O desenvolvimento das sub-competências referidas anteriormente culminam na capacidade de analisar e compreender as emoções, que ocorre empregando o conhecimento emocional, encontrando-se representada no modelo pelo terceiro ramo. Desta forma, inclui primariamente as competências básicas de identificar, discriminar e rotular as emoções (e.g., emoções primárias como medo e alegria), bem como compreender os seus significados, curso e maneira como se compõe, combinam e relacionam. Neste ramo salientam-se ainda diversas competências adicionais: 1) a identificação das diferenças e nuances entre emoções (e.g., diferença entre gostar e amar); 2) a capacidade de associação entre causas e consequências das emoções; 3) a compreensão acerca das cadeias emocionais (transições de emoções - e.g., raiva para vergonha) e 4) a aptidão para compreender a possibilidade de existirem emoções complexas (compostas pela interação e relação de emoções básicas - e.g., admiração pode ser vista como a combinação de medo e surpresa) (Bueno & Primi, 2003; Caruso et al., 2002; Noronha et al., 2007; Hernández-Vargas & Dickinson-Bannack, 2014; Mayer et al., 2000; Mayer et al., 2004; Primi, 2003; Woyciekoski & Hutz, 2009). Neste nível, salienta-se a importância da linguagem, mais especificamente do vocabulário conceitual (e.g., associação entre a emoção com a palavra que a identifica) (Hernández-Vargas & Dickinson-Bannack, 2014; Primi, 2003).

→ **Ramo 4:**

- **Processos desenvolvimentais:** O ramo mais complexo da figura (representado na primeira linha da Figura 2) concentra-se na regulação reflexiva de emoções para promover o crescimento intelectual e emocional e relaciona-se com a aquisição de sub-habilidades que vão sendo adquiridas ao longo da evolução desenvolvimental. Uma das premissas deste ramo, é que é necessário existir uma abertura e tolerância a emoções, independentemente de quão agradáveis ou desagradáveis são. Tal é indispensável porque, como defendem os autores Mayer e Salovey (1997), uma pessoa aprende com as emoções quando as experiencia (na Figura 2: ramo 4 - caixa 1). De acordo com o desenvolvimento da criança, os seus cuidadores bem como o contacto com o meio, ensinam-na a expressar ou controlar certas emoções em

determinadas situações (e.g., sorrir em público independentemente do estado emocional). Tal permite que, faseadamente, a criança internalize a distinção entre a emoção e o comportamento. Ainda nesta fase, os cuidadores tendem a promover estratégias de controlo de emoções (e.g., contar até dez quando é necessário autocontrolo). Deste modo, a criança treina a aceder e a separar-se de determinadas emoções em momentos específicos, de acordo com o objetivo. Tal traduzir-se-á em benefícios ao longo da sua vida, uma vez que mais tarde a percepção emocional e a aprendizagem promovida por essas experiências podem ser aplicadas a diversas situações e processos (na Figura 2: ramo 4 - caixa 2). Na linha do desenvolvimento, à medida que a pessoa fica mais madura, encontra-se mais capaz de monitorizar as emoções em relação a si próprio, e a outros, e emerge a meta-experiência da emoção. Aqui tais pensamentos são reflexivos e conscientes acerca das respostas emocionais (ao contrário de percepções simples de emoções). Os autores do modelo defendem uma divisão da meta-experiência da emoção em duas partes: meta-avaliação e meta-regulação. A primeira inclui a monitorização e atenção dispensada à emoção, e a percepção de quão clara, típica, aceitável e influente esta é. Relativamente à meta-regulação, esta relaciona-se com a experiência de compreender o que influencia a emoção e como ela pode ser influenciada (na Figura 2: ramo 4 - caixa 3). Por fim, esta capacidade resulta na importante competência de gestão da emoção em si e nos outros, através da moderação de emoções negativas e promoção de emoções positivas (e.g., envolvimento em atividades adequadas a cada objetivo), sem exagerar ou minimizar sua importância (na Figura 2: ramo 4 - caixa 4) (Azpiazu, Esnaola, & Sarasa, 2015; Bueno & Primi, 2003; Caruso et al., 2002; Noronha et al., 2007; Hernández-Vargas & Dickinson-Bannack, 2014; Lyons & Schneider, 2005; Mayer et al., 2000; Mayer & Salovey, 1997; Primi, 2003; Woyciekoski & Hutz, 2009).

- o **Representação teórica:** O quarto ramo, o mais alto no nível de complexidade, diz respeito à regulação reflexiva de emoções para promover o crescimento emocional e intelectual, competência que resulta da aquisição das sub-competências anteriormente analisadas. Genericamente, o processo de regulação reflexiva da emoção pode ocorrer em relação a si próprio ou a outros e encontra-se diretamente relacionado com uma recetividade e abertura à experiência emocional (Fragoso-Luzuriaga, 2015; Noronha et al., 2007; Hernández-Vargas & Dickinson-Bannack, 2014; Mayer et al., 2000; Mayer & Salovey, 1997; Primi, 2003; Woyciekoski & Hutz, 2009). Este processo envolve ainda a monitorização, avaliação e utilização do conhecimento emocional para manter e/ou modificar emoções, de acordo com as necessidades (Fragoso-Luzuriaga, 2015; Hernández-Vargas & Dickinson-Bannack, 2014; Mayer et al., 2000; Mayer & Salovey, 1997; Primi, 2003). Desenvolvendo, esta quarta habilidade envolve as capacidades de: ter noção das emoções (próprias ou de terceiros) e compreendê-las (sem exagero ou diminuição da sua importância),

tolerar reações emocionais (agradáveis ou desagradáveis) e, dependendo da sua utilidade, envolver-se reflexivamente ou distanciar-se de determinadas emoções (e.g., controlar ou ventilar emoções no momento apropriado) (Bueno & Primi, 2003; Caruso et al., 2002; Noronha et al., 2007; Hernández-Vargas & Dickinson-Bannack, 2014). Por conseguinte, a meta-experiência da emoção, isto é, a possibilidade de gerar pensamentos reflexivos conscientes sobre as respostas emocionais, pode ser dividida em duas partes, a meta-avaliação e meta-regulação. As meta-avaliações incluem a atenção dispensada à emoção e a consideração acerca de quão clara, típica, aceitável e influente esta é. Relativamente à meta-regulação, esta relaciona-se com a experiência de compreender o que influencia a emoção e como ela pode ser influenciada. Daqui advém a possibilidade de gerir as próprias emoções, bem como influenciar as emoções de outros e gerar experiências emocionais estratégicas para influenciar comportamentos (relacionados com diferentes emoções) desenvolvendo a capacidade de selecionar a estratégia mais adequada a cada momento (e.g., o conhecimento acerca de situações que desencadeiam emoções agradáveis e desagradáveis, permite escolher com maior precisão as situações que promovem prazer e a evitar ou diminuir as situações que não o provocam) (Hernández-Vargas & Dickinson-Bannack, 2014; Primi, 2003; Woyciekoski & Hutz, 2009). Este processo pode produzir a perceção de autocontrolo e de controlo situacional, que se encontra diretamente ligado à monitorização das reações de terceiros (e.g., em relação às consequências do próprio comportamento nos outros), possibilitando uma certa regulação dessas emoções (Primi, 2003). É também por essa razão que Woyciekoski e Hutz (2009) referenciam que, esta capacidade de gerir emoções, se encontra relacionada com a qualidade das interações sociais e, por conseguinte, com o nível de satisfação com as mesmas. Em suma, a regulação reflexiva das emoções promove o crescimento emocional e intelectual, uma vez que radica na auto e heterogestão da emoção (e processos subjacentes supracitados) promovendo resultados ao nível de experiências e interações do indivíduo com o meio (Azpiazu et al., 2015), ou seja, a forma de modificar emoções de maneira a modelar respostas afetivas de acordo com os objetivos e com o meio, podem traduzir-se em inúmeros benefícios de adaptação em relação a si próprio e a relações interpessoais (Lyons & Schneider, 2005).

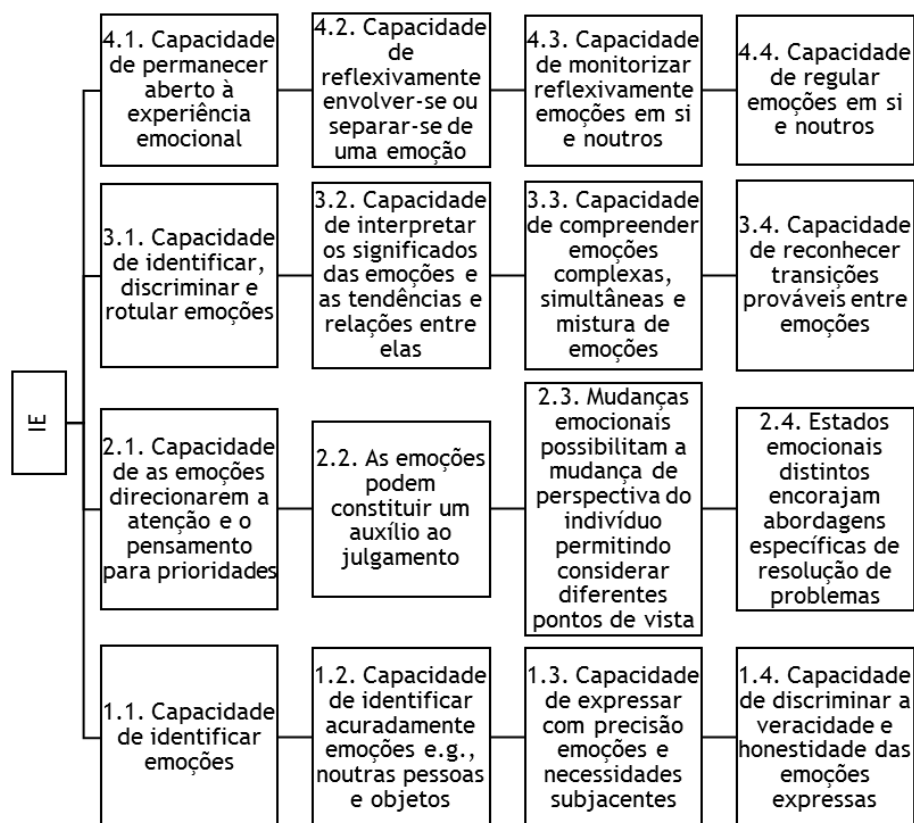


Figura 2: Esquema representativo das competências envolvidas em cada ramo. Adaptado de: Mayer e Salovey (1997).

Em suma e conforme as ideias preconizadas por Mayer e Salovey (1997 cit. in. Silva et al., 2010, p. 626):

nem toda a informação relativa ao processamento conjunto da cognição e da emoção pode ser designada por Inteligência Emocional. Em rigor, a IE reflecte-se num indivíduo quando a emoção torna o pensamento mais inteligente e quando este consegue pensar inteligentemente sobre as emoções, assistindo-se a uma conexão entre a inteligência e a emoção que permite aperfeiçoar a forma da pessoa pensar e agir num determinado contexto

Concluindo, os proponentes do modelo das habilidades/competências da IE prestam uma inestimável contribuição à compreensão científica da IE e defendem que esta constitui um tipo de inteligência coerente concetualmente e testada a nível empírico (Silva et al., 2010).

2.2.1. Modelos mistos

Na presente secção redireciona-se a atenção para outra abordagem teórica da IE: os modelos mistos. Enfatizam-se aqueles que, de acordo com a literatura parecem ser os mais relevantes.

Os modelos mistos, surgem como enquadramentos teóricos alternativos de concetualização da IE (Petrides & Furnham, 2000; Schutte et al., 1998). De acordo com Azpiazu et al. (2015), Brackett, Mayer e Warner (2004), Caruso et al. (2002), Fragoso-Luzuriaga (2015), Kun, Balazs, Kapitany, Urban e Demetrovics (2010), Mayer et al. (2000), Mayer et al. (2008), Petrides e Furnham (2000) e Woyciekoski e Hutz (2009), estes modelos adotam essa designação uma vez que possuem como foco qualidades mistas, ou seja, incluem nas suas concetualizações de IE conceitos não intelectivos, envolvendo e combinando, para além das habilidades, uma grande variedade de componentes. De acordo com Queros e Neri (2005) os modelos mistos “assumem que a inteligência emocional inclui quase tudo que está associado com o êxito, em especial habilidades não cognitivas, tais como a assertividade e o controle de impulsos, que são em parte sobrepostas a traços de personalidade” (p.294).

Na perspetiva dos autores Kun et al. (2010), que completam o supracitado, os modelos mistos são uma conjugação de competências e traços. Complementando, os autores Schutte, Malouff e Bhullar (2009) enfatizam que: “even though some literature presents ability and trait conceptualisations of emotional intelligence as mutually exclusive alternatives (...) we believe that both are important and complementary dimensions of adaptive emotional functioning” (p.120). Neste sentido, Petrides e Furnham (2000), sustentam que esta abordagem se baseia, principalmente, na conjugação de competências de IE com variáveis da personalidade (e.g., empatia, otimismo e impulsividade) e que, por vezes, também inclui constructos que, na sua opinião, parecem estar potencialmente correlacionados (e.g., motivação, autoconsciência e felicidade). Complementando, Smith, Heaven e Ciarrochi (2008), apresentam as ideias de Petrides e Furnham, em 2001, Petrides, Pérez-González e Furnham, em 2007 e Petrides, Pita, e Kokkinaki, em 2007 e expõe que o constructo de IE:

integrates the emotion-related facets of the Giant Three and Big Five personality taxonomies (...) The facets of EI are: adaptability; assertiveness; the perception, expression, management and regulation of emotions; self-esteem; low impulsiveness; relationship skills; self-motivation; stress management; social competence; trait empathy; trait happiness; and trait optimism (p.1315).

Resumindo, em consonância com o anteriormente exposto, a IE pode ser considerada como, de acordo com Petrides e Furnham (2003, cit in. Mayer et al., 2008, p. 514): “dispositions from the personality domain”.

Por seu turno e segundo Fragoso-Luzuriaga (2015), Lyons e Schneider (2005), Regner (2008) e Woyciekoski e Hutz (2009) as concetualizações de IE que mais se destacam, integradas no âmbito da abordagem dos modelos mistos, são as de Goleman (modelo inicial criado em 1995) e de Bar-on (modelo inicial criado em 1997):

- a) No que respeita aos trabalhos de Goleman, estes desenvolveram-se sobretudo em função de competências genéricas distintivas relativamente a profissionais da área das organizações, especialmente das relacionadas com a gestão (Rodrigues, Rebelo, & Coelho, 2011; Flores & Tovar, 2005). O seu influente livro, "Inteligência Emocional" (editado em 1995), apresentou informações importantes acerca da IE, expandindo o constructo através da inclusão de uma série de variáveis sociais e de comunicação específicas, relacionadas com a compreensão e expressão de emoções. No mesmo ano, o autor enfatizou no seu modelo sobre IE, as relações e as experiências quotidianas e a influência delas sobre o sucesso na solução dos problemas da vida diária (Queroz & Neri, 2005). De acordo com Flores e Tovar (2005), este modelo teórico inicial de IE de Goleman incluía cinco componentes básicos da IE: o autoconhecimento, a autorregulação, a motivação, a empatia e as habilidades sociais. Posteriormente, em 1999, concetualizou a IE como a capacidade de: reconhecer emoções em si próprio e em terceiros, de se motivar e de administrar as emoções nos âmbitos individual e interpessoal (Queroz & Neri, 2005; Silva et al., 2010). Neste sentido, sugeriu que a IE seria determinante, em grande parte, do sucesso ou do fracasso das experiências quotidianas e das relações (Schutte et al., 1998). Posteriormente, em 2001, em colaboração com Boyatzis, o autor reformulou os seus modelos, por ter considerado necessário aprimorar as anteriores versões. Desta forma, contemplou novos dados que provieram, de acordo com os autores, de investigações e análises estatísticas mais precisas (Silva et al., 2010). Concretizando, o modelo atual conta com vinte competências emocionais que se inserem em quatro grandes domínios, constituídos por competências emocionais (que se diferenciam das competências meramente cognitivas). Como primeiro componente do modelo, surge a autoconsciência (capacidade de reconhecer as suas emoções), seguida pelo autocontrolo emocional (capacidade de controlar emoções desagradáveis e em inibir a impulsividade emocional), posteriormente, como terceiro componente do modelo, surge a consciência social (envolve competências de empatia) e, por fim, a capacidade de gerir relacionamentos ou a competência social (que requer competências de outros domínios como o autocontrolo e a consciência social) que reflete a forma como as pessoas gerem as suas emoções nas relações interpessoais (Silva et al., 2010; Flores & Tovar, 2005).
- b) No que concerne ao modelo de Bar-on (criado em 1997), este derivou, de acordo com Austin, Saklofske, Huang e McKenney (2004), de uma extensa revisão da literatura dos componentes chave do funcionamento emocional. Nesta linha, Bar-on, referia-se à IE

como “Emotional-Social Intelligence” (Bar-on, 2006, p.2) e conceitualizou-a, inicialmente, como uma: “noncognitive capability, competency, or skill” (Mayer et al., 2008, p. 514). Os autores Queros e Neri (2005) aludem que o modelo deste autor contempla aptidões mentais (e.g., solução de problemas) e aptidões de personalidade (e.g., otimismo). Por seu turno, os autores Austin et al. (2004) e Schutte, Malouff, Thorsteinsson, Bhullar e Rooke (2007), mencionam que a atualização do modelo, em 2000, propõe que a IE contempla a autoconsciência emocional assim como várias competências e características que podem decorrer da utilização ou regulação efetiva das emoções (e.g., positividade, habilidades sociais, capacidade de resolução de problemas e gestão do *stress* e felicidade/otimismo). Em suma, e nas palavras do autor Bar-on, em 2006, este defende que no seu modelo a: “emotional-social intelligence is a cross-section of interrelated emotional and social competencies, skills and facilitators that determine how effectively we understand and express ourselves, understand others and relate with them, and cope with daily demands” (Bar-on, 2006, p.3). Neste sentido, preconiza ainda a ideia de que este conjunto de competências e facilitadores possuem impacto no comportamento inteligente (Bar-on, 2006).

Em suma, estes modelos enfatizam a efetividade psicológica (e.g., êxito social e laboral), baseando-se em modelos de personalidade e ajustamento, sobretudo, não cognitivo (Ferrándiz et al., 2006).

Realizando uma análise geral, tendo como base as ideias de Mayer et al. (2008) e Woyciekoski e Hutz (2009), a globalidade dos modelos mistos tendem a arquitetar-se numa conceptualização mais ampla de IE. Neste sentido, o autor Fragoso-Luzuriaga (2015), corrobora os autores anteriores, e defende que, estes modelos, contemplam questões conceituais muito vastas, pelo que, ao conter tantos elementos, o seu nível de entropia é exponenciado, o que se vai refletir, tanto a nível teórico (e.g., limites entre as numerosas e complexas variáveis) como a nível empírico (especialmente na forma como os instrumentos de avaliação vão cumprir o seu propósito e nos resultados que proporcionam). Ainda assim, na perspetiva do mesmo autor, possuem um lugar relevante no campo científico e no desenvolvimento da investigação neste tema e domínio.

Concluindo esta secção (Operacionalização do constructo Inteligência Emocional: perspetiva teórica acerca de diferentes modelos explicativos), ao analisar as diferentes abordagens, pode dizer-se que, ainda que tenham preocupações semelhantes no campo de evolução da IE, a forma como se desenvolvem é muito distinta. Tal pode ser verificado não só na forma como a IE é conceitualizada, como também nas especificidades que cada uma das abordagens comporta relativamente à avaliação deste constructo. Estas serão desenvolvidas na próxima secção: Avaliação da Inteligência Emocional: da conceitualização e abordagens teóricas às questões de operacionalização da medida.

2.2. Avaliação da Inteligência Emocional: da concetualização e abordagens teóricas às questões de operacionalização da medida

Após concetualização teórica do constructo de IE, através de múltiplas perspetivas e da exploração dos diferentes modelos explicativos subjacentes, é fulcral entender de que forma pode ser avaliada. Assim, pretende-se apresentar um espectro de possibilidades de avaliação científica da IE, com génese e suporte nas premissas dos modelos teóricos apresentados previamente.

Tendo em consideração que os seres humanos são idiossincráticos, é necessário, de acordo com Salovey et al. (1995), desenvolver medidas para o estudo dessas diferenciações. Ora, é a partir do estudo das diferenças individuais, que se podem ir construindo conclusões, acerca da IE, que possibilitem a sua tradução em aplicações e contributos para a ciência e posteriormente para a vida quotidiana (Primi, 2003; Salovey & Mayer, 1990; Salovey et al., 1995). Nesta linha, a construção de formas de avaliação foi evoluindo com o desenvolvimento de questões teóricas sobre a IE. Assim, de forma a contribuir para o desenvolvimento e operacionalização do constructo, os primeiros instrumentos, relacionados com a IE, datam de 1990 (Mayer et al., 2001; Noronha et al., 2007).

Atualmente, a análise da literatura permite dar conta da existência de múltiplas metodologias e instrumentos de medida da IE. Estes instrumentos foram desenvolvidos e evoluíram ancorando-se nas abordagens teóricas existentes, pelo que podem ser classificados a partir das mesmas (Flores & Tovar, 2005; Fragoso-Luzuriaga, 2015; Petrides & Furnham, 2000; Rego & Fernandes, 2005). Assim, de acordo com os dois grandes conjuntos de modelos teóricos, a IE pode ser avaliada através de instrumentos de dois tipos: a) de desempenho/performance (desenvolvidos no âmbito dos modelos de habilidades) e b) de autorrelato (desenvolvidos principalmente a partir do contexto dos modelos mistos) (Rego & Fernandes, 2005; Woyciekoski & Hutz, 2009)⁵.

⁵ Surgem também, na literatura, evidências que apontam para a utilização do método dos informadores, que permite determinar como a pessoa é percebida por outros. Ainda que possa parecer antagónico à metodologia de autorrelato, este método utilizado em conjunto com outros, pode possuir grande utilidade para triangular informação fornecida (Noronha et al., 2007; Rego & Fernandes, 2005).

2.2.1. Medidas de desempenho para a avaliação da Inteligência Emocional

Para aceder aos componentes que definem a IE, preconizados nos modelos das habilidades, os teóricos defensores dessa abordagem, recomendam a utilização de instrumentos de desempenho/performance (Flores & Tovar, 2005; Mayer et al., 2008; Regner, 2008; Salovey et al., 1995; Woyciekoski & Hutz, 2009). Desta forma, a investigação instrumental conduzida neste âmbito tem originado o desenvolvimento de instrumentos dessa tipologia (Rodrigues et al., 2011).

É suportado por Caruso et al. (2002), que os instrumentos de performance avaliam mais direta e objetivamente o constructo de IE. Os teóricos Costa e Faria (2014), reforçam esta ideia, revelando que:

(...) vários autores defenderam o desenvolvimento de indicadores objetivos de IE, baseados na capacidade e no desempenho pessoais (...) propondo que testes objetivos clássicos, de desempenho ou de realização, sejam os pilares das investigações sobre IE (...). De facto, a criação de medidas de desempenho que cumpram critérios semelhantes aos instrumentos desenvolvidos para a avaliação clássica da inteligência, parece tornar-se essencial para a IE assumir o estatuto de inteligência (...) (p.340).

De forma semelhante às medidas que habitualmente são adotadas em relação à avaliação de outros tipos de inteligência, os testes de desempenho de IE apresentam aos sujeitos problemas e tarefas específicos (que envolvem as competências emocionais preconizadas pelos modelos de habilidades) para as quais existe apenas uma resposta correta e, esta, por o ser (ou não, correta), pode ser avaliada de acordo com critérios objetivos pré-determinados (Caruso et al., 2002; Costa & Faria, 2014; Flores & Tovar, 2005; Mayer et al., 2000; Mayer et al., 2004; Rego & Fernandes, 2005; Woyciekoski & Hutz, 2010). Desta forma, conforme advogam Costa e Faria (2014) e Woyciekoski e Hutz (2009), realizando o estudo da IE através de medidas de desempenho, a IE pode ser cientificamente considerada como um constructo autónomo, ou seja, a IE pode atingir o *status* de uma inteligência independente de outras já estabelecidas no meio científico, uma vez que, avaliada deste modo, cumpre critérios concetuais, correlacionais e desenvolvimentais. Respetivamente, a IE: 1) encontra a sua base concetual no modelo teórico das habilidades; 2) reflete um conjunto de capacidades que podem ser avaliadas através de problemas de desempenho mental, com respostas certas ou erradas, correlacionando-se com outros testes de inteligência e 3) o nível de habilidades desenvolve-se com a idade e experiência (Bueno & Primi, 2003; Lopes et al., 2003; Mayer et al., 2000; Mayer et al., 2004; Woyciekoski & Hutz, 2009).

As medidas de performance apresentam inúmeros pontos fortes. Salienta-se o facto de permitirem aceder diretamente ao nível de desempenho do sujeito na tarefa, pelo que podem ser consideradas uma operacionalização direta de competências (Costa & Faria, 2014; Mayer & Geher, 1996). Tendo em consideração esta característica, as medidas de desempenho dificultam a dissimulação dos indivíduos e não permitem avaliações subjetivas acerca das próprias habilidades emocionais (Woyciekoski & Hutz, 2009).

Algumas limitações e desafios são apontados a este tipo de medidas. Neste contexto, Costa e Faria (2014), Noronha et al. (2007) e Omar et al. (2014), destacam a dificuldade, que por vezes ocorre, em estabelecer critérios objetivos para a definição de uma resposta correta a estímulos com conteúdos emocionais e, conseqüentemente, aplicar normas exatas para a pontuação e correção das tarefas propostas. Os mesmos autores salientam ainda, como grande limitação, a exigência, em termos de tempo e recursos (materiais, económicos e humanos), que este tipo de medidas exigem, o que tende a dificultar a sua aplicação em diversas situações.

2.2.1.1. Instrumentos de desempenho para a avaliação da Inteligência Emocional

Conforme advogam Silva et al. (2010, p. 632): “a quantidade de instrumentos da IE baseados no desempenho (...) é bastante escassa”. Ainda assim, um exemplo de uma medida de desempenho muito estudada e utilizada é o *Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test* (MSCEIT), desenvolvido por Mayer, Salovey e Caruso, em 2000 (Mayer et al., 2008; Noronha et al., 2007; Omar et al., 2014). O MSCEIT radica de uma tentativa de aperfeiçoamento do MEIS (*Multifactor Emotional Intelligence Scale*), criado, pelos mesmos autores, em 1998, para avaliação do desempenho individual em tarefas de situações emocionais (Gonzaga & Monteiro, 2011; Lopes et al., 2003; Schutte et al., 2007).

Desenvolvendo sinteticamente, o MSCEIT é um instrumento que procura avaliar a IE de forma objetiva, a partir de 141 itens. Permite obter uma pontuação geral das competências de IE bem como, pontuações para duas áreas específicas (experencial e estratégica - que avaliam, respetivamente, as competências dos respondentes para adquirir e manipular a informação emocional), pontuações para as quatro habilidades contempladas no modelo de 1997 de Mayer e Salovey e ainda pontuações para cada uma das subescalas (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006; Lizeretti & Rodríguez, 2011; Lopes et al., 2003; Noronha et al., 2007; Woyciekoski & Hutz, 2010). O instrumento encontra-se organizado de forma muito específica. Resumidamente, a escala geral de IE divide-se nas duas grandes áreas, referidas anteriormente, a experencial e a estratégica. Especificamente, a área experencial, encontra-se relacionada com a introspeção e fornece um índice da competência dos participantes, no que concerne à sua capacidade de perceber a informação emocional e de relatar as sensações do outro, usando esses fatores para facilitar o pensamento. Assim, esta

área abrange duas facetas, a percepção das emoções (avaliada através dos sub-testes: faces - vinte itens/figuras - trinta itens) e a facilitação do pensamento (avaliada através dos sub-testes: facilitação - vinte e cinco itens/sensações - quinze itens). Por seu turno, a área estratégica, envolve a reflexão do indivíduo sobre os seus aspetos e interferência no meio ambiente. Desta forma, fornece um índice da capacidade dos participantes no que respeita a compreender e manipular a informação emocional e a utilizá-la estrategicamente para a planificação e para a autogestão. Assim, é composta por duas facetas, a da compreensão das emoções (avaliada com os sub-testes mudanças - vinte itens/combinções - doze itens) e a faceta da administração de emoções (avaliada através dos sub-testes gestão de emoções - vinte itens/relacionamentos - nove itens) (Gonzaga & Monteiro, 2011; Noronha et al., 2007). Para responder ao instrumento são necessários aproximadamente quarenta minutos (Gonzaga & Monteiro, 2011).

2.2.2. Medidas de autorrelato para a avaliação da Inteligência Emocional

De acordo com Caruso et al. (2002), Flores e Tovar (2005), Kun et al. (2010), Mayer et al. (2008), Regner (2008) e Woyciekoski e Hutz (2010), o desenvolvimento de medidas para avaliação da IE, que radicam nos pressupostos teóricos dos modelos mistos, culminam, por norma, no desenvolvimento de instrumentos de autorrelato. Ainda assim, existem também, instrumentos que, ainda que sejam aplicados através de autorrelato são baseados teoricamente nos pressupostos dos modelos das habilidades (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006; García-Coll, Graupera-Sanz, Ruiz-Pérez, & Palomo-Nieto, 2013; Rodrigues et al., 2011).

Os instrumentos de autorrelato providenciam indicadores importantes e relevantes uma vez que se efetivam através de questionários onde o sujeito reporta a percepção que possui, relativamente à sua IE (Woyciekoski & Hutz, 2009). Desta forma, geralmente, as pessoas são convidadas a autodescreverem-se de acordo com respostas a diversas asserções que as caracterizam (ou não) no que concerne à percepção da sua IE (Noronha et al., 2007; Rego & Fernandes, 2005; Woyciekoski & Hutz, 2010).

As medidas de autorrelato comportam inúmeros pontos fortes, quando utilizadas no estudo da IE. Enfatiza-se que, para além de serem consideradas de fácil aplicação, constituem um recurso muito económico (em termos de tempo, recursos humanos e materiais), permitindo, por exemplo, no mesmo espaço de tempo, recolher um grande número de respostas tanto de forma individual como coletiva (Rego & Fernandes, 2005). Ainda assim, um ponto fraco apontado a esta tipologia de medidas reside na característica de dependerem do autoconceito e da filtragem individual de cada um dos participantes. Nesta linha, a percepção da pessoa pode ser distorcida, por diversas razões, como, por exemplo, a dificuldade em reportar

acuradamente as suas competências emocionais (e.g., baixa capacidade de autoanálise, *insight* insuficiente para categorizar, rotular e/ou comunicar estados emocionais), a falta de autoconhecimento, o autoconceito desajustado, a atitude defensiva e a desejabilidade social (Costa & Faria, 2014; Mayer & Geher, 1996; Noronha et al., 2007; Rego & Fernandes, 2005; Woyciekoski & Hutz, 2010). Por fim, outro ponto fraco apresentado por Mayer et al. (2004), Noronha et al. (2007) e Woyciekoski e Hutz (2009) relaciona-se com o facto de que estas medidas, especialmente as que se baseiam na abordagem dos modelos mistos, tenderem a convergir com instrumentos que avaliam outros constructos pré-existentes (e.g., personalidade), correlacionando-se em grande medida com as mesmas.

Realizando uma análise geral, como a emoção consiste num evento interno, os autores Mayer e Geher (1996), defendem que as medidas de autorrelato são o mais perto de IE que se pode vir a estudar, reconhecendo que apenas a pessoa que experimenta este estado interno, pode ter acesso direto a ele. Ou seja, independentemente dos pontos menos fortes deste tipo de medidas, Woyciekoski e Hutz (2009), apresentam informações de que estes instrumentos podem ser válidos no âmbito científico, na medida em que possibilitam uma investigação privilegiada da autoperceção (em contraste com a competência real num dado momento) e que esta forma de estudo da IE também é extremamente relevante. Isto é, os instrumentos de autorrelato, mesmo que não avaliem, diretamente, a capacidade real de IE, são extremamente úteis e apropriados como medidas de IE autopercebida (Mayer et al., 2004).

2.2.2.1. Instrumentos de autorrelato para a avaliação da Inteligência Emocional

Os autores Fernández-Berrocal e Extremera (2006), destacam que: “Las medidas de autoinforme fueron las primeras herramientas desarrolladas para evaluar las habilidades de IE y son hasta el momento las más utilizadas” (p. 140). Neste sentido, atualmente, os instrumentos de autorrelato mais renomados e mais explorados internacionalmente são o TMMS (*Trait Meta-Mood Scale*), o EQ-i (*Emotional Quotient Inventory*) e o AES (*Assessing Emotions Scale*) (Ciarrochi et al., 2000; Dawda & Hart, 2000; Woyciekoski & Hutz, 2009).

O TMMS é um instrumento que foi desenvolvido por Salovey, Mayer, Goldman, Turvey e Palfai, em 1995, e a sua construção baseou-se no modelo teórico das habilidades de Salovey e Mayer (1990) (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006; Haro-García & Castejon, 2014; Salovey et al., 1995). De acordo com Fernández-Berrocal e Extremera (2006, p.140), este instrumento: “evalúa los aspectos intrapersonales de la IE, en concreto, las habilidades para atender, comprender y reparar los propios estados emocionales”. Neste sentido, os autores do instrumento enfatizam que as pontuações obtidas, mais do que aos níveis reais de IE, fazem referência às percepções que as pessoas possuem acerca das suas próprias habilidades emocionais. Deste modo, com a intenção de diferenciar este indicador de IE dos que se obtêm através de provas de desempenho, os autores do instrumento definiram que as pontuações

obtidas se referem a um índice de IE Percebida (Fernández-Berrocal & Extremera, 2006). Neste instrumento, solicita-se aos participantes que se posicionem numa escala tipo *likert* de cinco pontos, relativamente a quarenta e oito itens (Haro-García & Castejon, 2014; Flores & Tovar, 2005). O instrumento é composto por três sub-fatores: atenção às próprias emoções (grau em que as pessoas acreditam prestar atenção às suas emoções) - vinte e um itens; clareza emocional (percepção acerca de como as pessoas acreditam perceber as emoções) - quinze itens e reparação emocional (crença da pessoa acerca da sua capacidade para interromper estados emocionais negativos e prolongar os positivos) - doze itens (Extremera, Fernández-Berrocal, Ruiz-Aranda, & Cabello, 2006). Nas ideias de Fernández-Berrocal e Extremera (2006), este instrumento é de fácil aplicação (demora aproximadamente dez minutos a ser respondido), cotação e interpretação.

O instrumento EQ-i, foi desenvolvido por Bar-On, em 1997, e baseia-se no modelo teórico criado por esse autor e explorado anteriormente. Assim, providencia uma pontuação geral de IE percebida, denominada pelo autor como: Quociente Emocional (QE) (Austin et al., 2004). Desta forma, o inventário apresenta 133 itens distribuídos por cinco subescalas relacionadas com: 1) QE Intrapessoal (associado com a consciência das próprias emoções e positividade); 2) QE interpessoal (relacionado com as habilidades sociais interpessoais); 3) QE de adaptabilidade (relacionado com a capacidade de lidar flexivelmente com os problemas quotidianos); 4) QE de gestão do *stress* e 5) QE de humor (relacionado com a felicidade e otimismo). De acordo com Austin et al. (2004) e Omar et al. (2014), as pontuações podem ainda providenciar uma avaliação de índices de desejabilidade social. A forma reduzida deste instrumento, a EQ-i:S, foi desenvolvida pelo autor, em 2002, é composta por cinquenta e um itens e, de acordo com o autor, apresenta-se como um substituto satisfatório, relativamente à forma completa, quando o tempo se apresenta como um limite (Austin et al., 2004).

O AES (também conhecido como *Schutte Self-Report Inventory*, *Emotional Intelligence Scale*, *Self Report Emotional Intelligence Test* ou *Schutte Emotional Intelligence Scale*) é uma medida de autorrelato e fornece uma medida de IE percebida. Assim, é uma escala muito especial e como muitas potencialidades uma vez que, ainda que apresente as características anteriormente referidas, a sua construção se baseou no modelo das habilidades de Salovey e Mayer (1990). Desta forma, é obtido o índice de percepção dos participantes acerca da sua competência relativa à avaliação e expressão de emoções (da própria pessoa e de outros), à regulação e controlo de emoções (em si e nos outros) e à utilização das emoções no auxílio à resolução de problemas quotidianos) (García-Coll et al., 2013). Informações mais detalhadas acerca deste instrumento, adotado na componente empírica desta investigação, encontram-se desenvolvidas na secção: Instrumento de avaliação da percepção de IE (Parte II: Estudo Empírico, Capítulo 1: Metodologia).

Como era de esperar, de acordo com Woyciekoski e Hutz (2009), tanto o EQ-i como o AES apresentam uma fraca convergência com o MSCEIT (correlações de .21 e .18 respetivamente).

2.2.3. Medidas de desempenho e medidas de autorrelato: síntese comparativa

Em linhas gerais e em consonância com Lizeretti e Rodríguez (2011), a categorização explorada anteriormente permite observar que se podem obter, em função do tipo de instrumento de medida utilizado, duas dimensões distintas: uma dimensão mais objetiva obtida através de medidas de desempenho, e uma dimensão mais subjetiva alcançada através de instrumentos de autorrelato.

Em jeito de síntese, perspetivam-se comparativamente, na tabela 1 e 2, as principais potencialidades e limitações dos dois grandes métodos que permitem a avaliação da IE.

Tabela 1:
Potencialidades das medidas de desempenho e de autorrelato

Principais potencialidades	
Medidas de desempenho	Medidas de autorrelato
Proporcionam uma medida direta do nível de desempenho, do sujeito na tarefa, num dado momento (Costa e Faria, 2014; Mayer & Geher, 1996);	Proporciona uma medida privilegiada da IE autopercebida (Noronha et al., 2007; Rego & Fernandes, 2005; Woyciekoski & Hutz, 2010);
Aproximam-se de outros instrumentos de avaliação da inteligência (Caruso et al., 2002; Flores & Tovar, 2005; Mayer et al., 2000; Mayer et al., 2004);	Fácil aplicação (Rego & Fernandes, 2005).
Dificultam a dissimulação dos indivíduos e não permitem avaliações subjetivas acerca das próprias habilidades emocionais (Woyciekoski & Hutz, 2009);	Recurso económico (requerem menos tempo e menos itens para obter uma pontuação) (Rego & Fernandes, 2005);
	Permitem uma administração coletiva (Rego & Fernandes, 2005).

Tabela 2:
Limitações das medidas de desempenho e de autorrelato

Principais limitações	
Medidas de desempenho	Medidas de autorrelato
Impossibilidade de avaliar vivências internas e processos de consciência emocional (Costa & Faria, 2014);	São sensíveis a fatores de enviesamento (e.g., percepção distorcida, desejabilidade social) (Costa & Faria, 2014; Mayer & Geher, 1996; Noronha et al., 2007; Rego & Fernandes, 2005; Woyciekoski & Hutz, 2010);
Dificuldade em se definir e estabelecer critérios objetivos para a classificação da resposta correta (Costa & Faria, 2014; Noronha et al., 2007; Omar et al., 2014);	Convergem com instrumentos que avaliam outros constructos distintos (Mayer et al. 2004; Noronha et al., 2007; Woyciekoski & Hutz 2009).
Grande exigência, em termos de tempo e recursos (materiais, económicos e humanos) (Costa & Faria, 2014; Noronha et al., 2007);	

Em suma, ainda que a literatura atual tenha evidenciado uma fraca associação entre os dois tipos de medidas supracitados, ambos encontraram o seu lugar no âmbito científico do estudo da IE (Costa & Faria, 2014; Woyciekoski & Hutz, 2009). As medidas de desempenho e as de autorrelato possuem grandes potencialidades e algumas limitações. Como as medidas de desempenho derivam de modelos de habilidades, avaliam diretamente e objetivamente o desempenho real de competências de IE, através de tarefas de execução com respostas certas e erradas, aproximando-se de medidas clássicas da inteligência (Caruso et al., 2002; Costa e Faria, 2014; Flores & Tovar, 2005; García-Coll et al., 2013; Mayer et al., 2000; Mayer et al., 2004; Mayer & Geher, 1996). Desta forma, as medidas de avaliação da performance parecem contribuir para que a IE seja considerada uma inteligência autónoma, uma vez que possibilita que a mesma cumpra critérios conceituais, correlacionais e desenvolvimentais (Bueno & Primi, 2003; Lopes et al., 2003; Mayer et al., 2000; Mayer et al., 2004; Woyciekoski & Hutz, 2009). Por outro lado, os instrumentos de autorrelato, efetivam-se em questionários onde os participantes fornecem uma avaliação subjetiva acerca da percepção dos seus níveis de competência emocional e, assim, é obtido um índice de crenças (García-Coll et al., 2013). Estes instrumentos, primam pela sua economicidade e avaliam, a percepção que a pessoa possui da sua IE (Rego & Fernandes, 2005). Ora, considerando que a emoção consiste numa ocorrência interna, este tipo de medidas apresenta-se como privilegiado no acesso potencial à experiência individual (Mayer & Geher, 1996; Noronha et al., 2007; Rego & Fernandes, 2005; Woyciekoski & Hutz, 2009; Woyciekoski & Hutz, 2010).

Conclui-se que, não obstante o debate em torno da avaliação da IE, ambos os métodos de avaliação são úteis desde que estejam de acordo com o objetivo e contexto pretendido. A importância do seu uso reside essencialmente na forma como permitem avanços no campo da IE e nos ganhos científicos que daí advêm.

Capítulo 3: Consequentes/potenciais efeitos da Inteligência Emocional

Introdução

De acordo com Schutte et al. (2007), a IE é uma forma de inteligência que permite o funcionamento adaptativo dos indivíduos. Nas ideias de Woyciekoski e Hutz (2009, p.6):

A relevância da IE depende da sua capacidade de predizer importantes aspectos da vida do homem. Sendo assim, psicólogos (...) têm procurado conhecer as implicações desta forma de inteligência na vida das pessoas, bem como (...) nas aplicações práticas da IE (...).

Neste contexto, e de acordo com a análise da revisão da literatura efetuada no âmbito da IE, denota-se que a linha de investigação atual se encontra focalizada no estudo desta variável como preditor significativo do funcionamento em diversas áreas da vida do ser humano, pelo que, em seguida, se efetua uma abordagem analítica geral e sintética referente ao mesmo.

3.1. Inteligência Emocional: um potencial preditor do funcionamento em diversas áreas de vida do ser humano?

De acordo com os autores García-Coll et al. (2013), aceita-se, na atualidade, que as emoções influenciam diversos âmbitos da vida. Para tal afirmação, os mesmos autores basearam-se nos estudos de Côte e Miners (2006), Pérez e Castejón, (2007), Prieto, Ferrándiz, Sánchez e Bermejo (2008) e Zeidner, Matthews e Roberts (2004) e complementam, refletindo que o mesmo acontece em relação à IE. Nesta secção, de maneira a explorar, sinteticamente, a IE como um potencial preditor do funcionamento em diversas áreas de vida do ser humano, apresenta-se, em seguida, uma compilação concentrada de diversos estudos e conclusões científicas, que se consideram pertinentes na sustentação de tal premissa.

Relativamente a fatores intra e interpessoais, os autores Fernández-Berrocal e Extremera (2004) apresentam as conclusões de diversos teóricos (e.g., Palmer, Donaldson, & Stough, 2002; Salovey, Stroud, Woolery, & Epel, 2002; Schutte et al., 2001) e revelam que existem

evidências de que a IE pode ser um preditor significativo do funcionamento pessoal e social. De acordo com esta perspectiva, alguém que possui IE desenvolvida, é considerado emocionalmente competente, isto é, tende a possuir maior sucesso no desenvolvimento de uma melhor adaptação emocional e social, podendo traduzir-se num ajustamento adaptado ao meio em que se encontra inserido (Lopes et al., 2003; Mayer & Beltz, 1998; Mayer et al., 1990; Salovey et al., 1995; Salovey & Mayer, 1990; Woyciekoski & Hutz, 2009).

Neste âmbito, os teóricos Schutte et al. (2001) realizaram, em 2001, sete estudos onde investigaram a ligação entre IE e relações interpessoais. Os resultados indicaram que quanto maior foi a pontuação de IE obtida pelos participantes: 1 e 2) mais elevadas eram as pontuações relativas à empatia e automonitorização em situações sociais; 3) mais altas eram as pontuações no que respeita a competências sociais; 4) mais exibiam respostas de cooperação para com os parceiros e 5) mais elevadas eram as pontuações no que respeita a relações afetivas próximas. Foram ainda obtidas indicações de que: 6) pontuações, acerca da satisfação marital, eram mais incrementadas quando os participantes classificaram os companheiros como tendo um nível de IE mais elevado e 7) os participantes pontuaram mais alto na satisfação com os parceiros quando os descreveram como tendo um nível de IE elevado (Schutte et al., 2001). De forma congruente com o supracitado, Caruso et al. (2002), defendem que, a nível social, as pessoas mais competentes a nível emocional, tendem a desejar uma maior participação social, não só a nível geral como também em termos de relacionamentos íntimos. Por sua vez, os autores Woyciekoski e Hutz (2009), suportando-se num estudo de Mayer et al. (2004), postulam que pessoas com altos níveis de IE, tendem a ser mais abertas a novas experiências a nível social. Ainda neste contexto, os autores Azpiazu et al., (2015) e Woyciekoski e Hutz (2009), apresentam evidências de que altos níveis de IE se encontram relacionados com o uso de estratégias interpessoais positivas e com a qualidade de relações interpessoais.

Neste seguimento, especificamente no que à saúde física e mental concerne, os autores Jiménez et al. (2013), Mayer et al. (2001), Mayer e Geher (1996), e Woyciekoski e Hutz (2009), aludem que a IE é um componente básico para o funcionamento diário e adaptativo, relacionando-se diretamente com a saúde (física e mental). Neste contexto, os teóricos Ospino e Colorado (2012), mencionam os estudos empíricos de Extremera, Duran e Rey (2007) e Fernández-Berrocal, Extremera e Ramos (2003) que demonstraram a ligação entre baixo nível de IE e sintomatologia depressiva e ansiógena, *stress*, propensão para pensamentos intrusivos. Nesta continuação, os autores Mayer et al. (2004) e Ospino e Colorado (2012), expõem que um alto nível de IE tem sido proposto como um fator protetor em relação a problemas de comportamento (e.g., violência, impulsividade e desajuste emocional), bem como em relação a comportamentos de risco de saúde (e.g., dependência de drogas). Nesta linha os autores Lizeretti e Ruiz (2012), mencionam, no âmbito de um baixo nível de IE, a sua associação com comportamentos autodestrutivos. Por outro lado, os mesmos autores, referem

que as investigações têm demonstrado que altos níveis de IE se encontram relacionados com variáveis como o otimismo e a satisfação acerca da vida e predizem um bom ajuste psicológico. Nesta sequência, os autores Smith et al. (2008) citam estudos que apresentam evidências de que a IE é um fator preditor da satisfação de vida (Petrides et al., 2007; Petrides, Pita et al., 2007), da felicidade (Furnham & Petrides, 2003) e do *coping* (Petrides et al., 2007). O autor Omar et al., (2014), declara que existe um crescente corpo de evidência empírica que sugere que a IE impacta positiva e significativamente na resiliência. Para isso, o autor alicerça-se nos estudos de Bar-On (2005) e divulga que essas relações significativas estão em sintonia com as encontradas no estudo de Omar (2013). Nesse estudo, concluiu-se que os jovens emocionalmente mais inteligentes possuíam maior capacidade em transformar as emoções negativas, em crescimento positivo frente às adversidades. As conclusões obtidas coincidem ainda com as evidências encontradas no estudo de Liu et al. (2013): a capacidade de avaliar, regular e utilizar adequadamente as emoções favorece a resiliência (Omar et al., 2014). Em suma, e de acordo com Kun et al. (2010) que se reportam aos estudos de Austin, Saklofske e Egan (2005) e de Tsaousis e Nikolaou (2005), a IE elevada pode operar como um fator protetor tanto da saúde física como da saúde mental.

Concluindo, a IE pode ter várias consequências/potenciais efeitos no comportamento. Neste âmbito, destaca-se, principalmente, a influência que a IE pode ter na regulação da saúde física e mental e na forma como as pessoas se encontram adaptadas ao meio em que se inserem. Neste seguimento, e de acordo com o anteriormente explorado, pode ser considerada como preditor significativo do funcionamento em diversas esferas da vida do ser humano, pelo que o seu estudo se torna essencial (Fernández-Berrocal & Extremera, 2004).

3.2. Relação entre Inteligência Emocional e Bem-Estar Subjetivo

Um dos âmbitos que tem gerado particular interesse científico relativamente ao estudo da IE, é a exploração da sua relação com o BES. Relativamente a esse constructo, a linha teórica que se adota, nesta secção, é inspirada nas premissas desenvolvidas por Galinha, Pereira e Esteves (2014). Estes autores defendem que o BES pode ser decomposto em Afeto Positivo (AP) e Afeto Negativo (AN). Estes, por sua vez, constituem dimensões gerais que refletem a experiência afetiva das pessoas. Assim, AN elevado pode traduzir sinais de mal-estar subjetivo e desprazer (podendo incluir emoções como perturbação, medo e nervosismo). Por outro lado, AP elevado tende a refletir sinais de BES e reflete prazer (pode incluir por exemplo emoções de determinação, entusiasmo e inspiração) (Galinha et al., 2014).

Tendo em consideração o supracitado, esta secção pretende analisar os estudos científicos mais relevantes que explorem as relações entre a IE e o BES e/ou variáveis aproximadas ao

mesmo. Em relação a esses estudos, considerando o tópico em questão, estes serão organizados, relativamente à IE, em dois grandes grupos, os que utilizaram medidas de performance e os que foram levados a cabo com medidas de autorrelato.

No campo dos estudos cujos dados de IE foram recolhidos através de medidas de performance destaca-se o de: Lanciano e Curci, (2015). O estudo encontra-se caracterizado na Tabela 3 e, na generalidade, os resultados indicam uma relação de influência entre IE e bem-estar. Especificamente, um maior nível de competência emocional parece incrementar os níveis de bem-estar. Não foi encontrada, na literatura pesquisada, informação que contradiga esta relação entre as variáveis.

Tabela 3:
Estudos cujos dados de IE foram recolhidos através de medidas de performance

Autores	Instrumentos utilizados	Amostra e método de recolha	Propósito do estudo	Principais conclusões relevantes
Lanciano e Curci, (2015)	MSCEIT (desenvolvido por Mayer et al., em 2002 e adaptada por Curci e D'Amico, em 2011); GHQ-12 (General Health Questionnaire - desenvolvido por Goldberg, Gater, Sartorius, Ustun, Piccinelli, Gureje e Rutter, em 1997); PGWBI (Psychological General Well-Being Index - desenvolvido por Dupuy, em 1984); DQ (Depression Questionnaire - desenvolvido por Sanavio, Bertolotti, Michielin, Vidotto e Zotti, em 1997);	130 Participantes italianos (69 do género feminino e 61 do género masculino); Média de idades de 24,57 (Desvio Padrão de 6,98); Os dados foram recolhidos através do método da bola de neve;	Estudar a relação entre IE, experiências de relacionamento interpessoal e bem-estar psicológico;	A maneira como as pessoas experienciam as relações interpessoais, e comunicam em termos de emoções influencia o bem-estar psicológico; Papel moderador do género na relação entre bem-estar psicológico e IE: Maior competência das pessoas do género feminino em domínios emocionais (e.g., utilização de vocabulário emocional) - devido ao pequeno tamanho da amostra, os autores advertem para cuidados necessários ao analisar estes resultados.

Relativamente aos estudos que realizaram a recolha de dados de IE através de medidas de autorrelato, salientam-se principalmente os de: Augusto-Landa, Pulido-Martos e Lopez-Zafra, (2011); Azpiazu et al., (2015); Ferragut e Fierro (2012); Gallagher e Vella-Brodrick (2008); Lange, García-Álvarez, e López, (2014); Schutte e Malouff (2011) e Schutte, Malouff, Simunek, McKenley e Hollander (2002). Os estudos encontram-se caracterizados na Tabela 4 e sugerem resultados semelhantes aos apresentados anteriormente, corroborando a premissa de que a IE, neste caso, percebida, interfere no BES e/ou variáveis aproximadas ao mesmo. Especificamente, um maior nível de IE percebida incrementa o BES especialmente o AP. Não

foi encontrada, na pesquisa efetuada, informação que aponte para evidências congruentes com outro tipo de relação entre estas variáveis.

Tabela 4

Estudos cujos dados de IE foram recolhidos através de medidas de autorrelato

Autores	Instrumentos utilizados	Amostra e método de recolha	Propósito do estudo	Principais conclusões relevantes
Augusto-Landa, Pulido-Martos e Lopez-Zafra, (2011)	<p>TMMS - 24 (desenvolvido por Salovey et al. em 1995 e adaptada por Fernández-Berrocal, Extremera e Ramos, em 2004);</p> <p>PWB (Psychological Well-being scale - desenvolvido por Díaz Rodríguez, Blanco, Moreno, Gallardo, Valle e Dierendonck, em 2006);</p> <p>LOT (Life Orientation Test - desenvolvido por Otero, Luengo, Romero, Gómez-Fraguela e Castro, em 1998);</p>	<p>217 Estudantes universitárias espanholas (totalidade dos participantes do género feminino);</p> <p>Média de idades de 20,58 (Desvio Padrão de 2,13);</p>	<p>Estudar as associações entre a IE percebida, otimismo/ pessimismo e o bem-estar psicológico;</p>	<p>A IE percebida é um possível preditor das dimensões do bem-estar;</p> <p>Altos níveis de EI percebida encontram-se relacionados positivamente com o bem-estar;</p> <p>Otimismo relaciona-se com as dimensões positivas do bem-estar e o pessimismo com as negativas;</p>
Azpiazu et al., (2015)	<p>TCSS (Teacher and Classmate Support Scale - desenvolvido por Torsheim, Wold e Samdal, em 2000);</p> <p>AFA (Cuestionario de Apoyo Familiar y de los Amigos - desenvolvido por González e Landero, em 2008);</p> <p>TMMS-24 (desenvolvido por Mayer e Salovey, em 1990 e adaptada por Fernández-Berrocal, Alcaide, Domínguez, Fernández-McNally, Ramos e Ravira, em 1998);</p>	<p>1543 Adolescentes espanhóis (728 do género masculino e 815 do género feminino);</p> <p>Média de idades de 14,24 (Desvio Padrão de 1,63);</p> <p>Dados recolhidos de forma coletiva;</p>	<p>Analisar a relação entre o apoio social e IE;</p>	<p>IE percebida mais elevada repercute-se de forma positiva no bem-estar, favorecendo, ainda, relações interpessoais;</p>

(continua)

Tabela 4 (continuação)

Autores	Instrumentos utilizados	Amostra e de recolha	Propósito do estudo	Principais conclusões relevantes
Ferragut e Fierro (2012)	<p>TMMS-24 (desenvolvido por Salovey et al., em 1995);</p> <p>EEBP (Escala Eudemon e Bienestar Personal - desenvolvido por Fierro, em 2006);</p> <p>Ítem General de Felicidad (desenvolvido por Fierro, em 2006);</p> <p>(Nota média de rendimento académico);</p>	<p>166 Estudantes espanhóis (77 do género masculino e 89 do género feminino);</p> <p>Média de idades de 10,53 anos (Desvio Padrão de 0,67);</p> <p>Dados recolhidos de forma coletiva;</p>	<p>Analisar a relação entre a IE percebida e o bem-estar e o seu possível valor preditor no rendimento académico;</p>	<p>Correlações positivas e significativas entre IE percebida e bem-estar, entre rendimento académico e bem-estar (e não entre IE percebida e rendimento académico);</p>
Gallagher e Vella-Brodrick (2008)	<p>EIS (Emotional Intelligence Scale - desenvolvido por Schutte et al., em 1998);</p> <p>PANAS (Positive and Negative Affect Schedule - desenvolvido por Watson, Clark e Tellegen, em 1988);</p> <p>SWLS (Satisfaction with Life Scale - desenvolvido por Diener, Emmons, Larsen e Griffin, em 1985);</p> <p>MSPSS (Multi-Dimensional Scale of Perceived Social Support - desenvolvido por Zimet, Dahlem, Zimet e Farley, em 1988);</p> <p>IPIP (International Personality Item Pool - desenvolvido por Goldberg, em 1999);</p> <p>Short MCSDS (Short version of the Marlowe-Crowne Social Desirability Scale - desenvolvido por Ballard's, em 1992);</p>	<p>267 Adultos australianos (196 do género feminino e 71 do género masculino);</p> <p>Média de idades de 41,52 anos (Desvio Padrão de 14,30);</p> <p>Questionários recolhidos em locais públicos, e de resposta paga;</p>	<p>Examinar o valor preditivo de apoio social e de IE percebida no BES;</p>	<p>A IE percebida é um moderador entre as variáveis estudadas;</p> <p>Níveis mais altos de IE percebida foram associados com maior nível de AP;</p>

(continua)

Tabela 4 (continuação)

Autores	Instrumentos utilizados	Amostra e método de recolha	Propósito do estudo	Principais conclusões relevantes
Lange et al. (2014)	<p>EBP (Escala de Bienestar Psicológico -desenvolvido por Sánchez-Cánovas, em 2007 e validada por Millán e D'Aubeterre, em 2011);</p> <p>EDFT-3 (Tercera versión de la Escala de Disposición a Fluir en el Trabajo -desenvolvido por Millán e D'Aubeterre, em 2012);</p> <p>TMMS-24 (desenvolvido por Mayer e Salovey, em 1990 e validada por Fernández-Berrocal, Extremera e Ramos em 2004);</p>	<p>199 Professores universitários venezuelanos (do 65 género masculino e 134 do género feminino);</p> <p>Média de idades de 47 anos;</p> <p>Método de recolha <i>online</i>;</p>	<p>Analisar o efeito da IE percebida e da disposição para fluir no trabalho, nas fontes de <i>stress</i> laboral e no bem-estar psicológico;</p>	<p>As duas variáveis (IE percebida e disposição para fluir no trabalho) possuem um efeito de proteção sobre algumas fontes de <i>stress</i> laboral e potenciam a promoção do bem-estar psicológico;</p>
Schutte e Malouff (2011)	<p>AES (desenvolvido por Schutte, Malouff e Bhullar, em 2009);</p> <p>PANAS (Watson, Clark e Tellegen, em 1988);</p> <p>FMI (Freiburg <i>Mindfulness</i> Inventory - desenvolvido por Kohls, Sauer e Walach, em 2009; Walach, Buchheld, Buttenmuller, Kleinknecht e Schmidt, em 2006);</p> <p>SWLS (Satisfaction with Life Scale - desenvolvido por Diener, Emmons, Larsen e Griffin, em 1985);</p>	<p>125 Estudantes universitários australianos (108 Género feminino, 14 género masculino e 3 não identificaram o género);</p> <p>Média de idades de 34,17 (Desvio Padrão de 9,63);</p> <p>Método de recolha <i>online</i>;</p>	<p>Analisar se a IE percebida medeia a relação entre <i>mindfulness</i> e BES;</p>	<p>O <i>mindfulness</i> e a IE percebida estão associados ao BES;</p> <p>Níveis mais altos de IE percebida foram associados com maior nível de AP e satisfação com a vida;</p>
Schutte et al. (2002)	<p>Estudo 1: EIS (desenvolvido por Schutte et al., em 1998);</p> <p>PANAS (desenvolvido por Watson, Clark e Tellegen, em 1988);</p> <p>Estudo 2: EIS (desenvolvido por Schutte et al., em 1998);</p> <p>RSES (Rosenberg Self-Esteem Scale - desenvolvido por Rosenberg, em 1989);</p>	<p>Estudo 1: 40 participantes dos Estados Unidos (31 do género feminino e 9 do masculino);</p> <p>Média de idades de 30,16 (Desvio Padrão de 10,93);</p> <p>Estudo 2: 50 Participantes dos Estados Unidos (38 do género feminino e 12 do género masculino);</p> <p>Média de idades de 28,10 (Desvio Padrão de 8,75);</p>	<p>Compreensão da ligação entre IE percebida, e bem-estar emocional: relação entre IE e humor, e entre IE e autoestima;</p>	<p>Um maior nível de IE percebida, encontra-se associada ao AP e a um maior nível de autoestima.</p>

Pode refletir-se que, relativamente às informações constantes da literatura analisada, não é enfatizada a exploração de dados relativos a variáveis sociodemográficas no que respeita à interação entre a IE e o bem-estar. Tal facto, aliado à discrepância de taxas de resposta entre géneros, não permite uma análise da variação dos níveis de IE em relação a este tipo de variáveis.

No entanto, Contreras, Barbosa e Espinosa (2010) referem que em estudos realizados neste âmbito, a variação do AP e AN, revelou ser independente das variáveis sociodemográficas estudadas como o género, a idade e o estrato socioeconómico.

Por seu turno, relativamente à exploração de dados relativos a variáveis sociodemográficas, no que respeita à IE, os autores Lanciano e Curci (2015), referem que os estudos de Craig, Tran, Hermens, Williams, Kemp, Morris e Gordon (2009) e Petrides e Furnham (2000), efetuados através de medidas de autorrelato, revelam que, tipicamente, as pessoas do género feminino, tendem a manifestar uma perceção mais elevada de IE que pessoas do género masculino. Os mesmos autores mencionam que foram obtidos resultados similares em estudos cuja recolha foi realizada com medidas de performance e ilustram estas informações com estudos, como por exemplo os de Brackett et al. (2004), Extremera, Fernández-Berrocal e Salovey (2006), Kafetsios (2004), Mayer, Salovey e Caruso (2002), e ainda os de Salguero, Extremera e Fernández-Berrocal (2012), realizados com o instrumento MSCEIT.

Nesta sequência Schutte et al., (2007) referem que alguma literatura indica que a IE varia entre idades e géneros. Neste sentido, identificam o estudo de Mayer et al. (1999), realizado através de medidas de performance, que revelou que pessoas mais velhas pontuaram num nível mais elevado de IE do que pessoas mais novas e que pessoas do género feminino tinham pontuado mais alto que pessoas do género masculino. Similarmente, o mesmo autor apresenta ainda os estudos de autores como Van Rooy, Alonso e Viswesvaran (2005) que utilizaram medidas de autorrelato e indicaram resultados semelhantes, neste caso, relativos a IE percebida.

Constata-se ainda que, de acordo com a literatura revista, existe uma escassez de estudos relevantes no que concerne à análise da relação entre IE e BES. Pelo que, a maioria apresenta dados relativos à relação entre a IE e variáveis aproximadas ao BES. Ainda assim, a maior parte das pesquisas que se concentraram na especificidade dessa relação, baseou-se em medidas de autorrelato.

Foram apresentados os estudos que se consideraram mais relevantes e infere-se que independentemente do tipo de medida que foi utilizada para recolha de dados (tanto a nível da IE como a nível do bem-estar) e do local onde o estudo foi realizado, todos revelam uma associação positiva da IE com o BES (ou variáveis afins e relacionadas).

Parte II: Estudo Empírico

Capítulo 1: Metodologia

1.1. Justificação e objetivos do estudo

O atual estudo enquadra-se numa linha de investigação mais abrangente, denominada: “Saúde, bem-estar e felicidade ao longo do ciclo de vida PT/BR”, que objetivou, em participantes portugueses e brasileiros, a avaliação dos níveis de saúde, bem-estar, felicidade e outras variáveis a estas relacionadas.

Particularmente, a presente investigação, concentra-se essencialmente no estudo das variáveis da IE e do BES e da sua conjugação com características sociodemográficas de interesse. Informações acerca deste tópico serão desenvolvidas neste capítulo, na secção: Variáveis em estudo e sua caracterização.

Um estudo empírico, geralmente, apresenta como ponto de partida uma questão, que impele o investigador para a procura de conhecimento (Correia & Mesquita, 2014). Uma vez que, justificada pelo seu grande potencial, a IE tem sido alvo crescente de investigação e que, neste percurso, o interesse tem sido incrementado no que respeita especificamente à análise da sua possível influência no BES, considera-se a análise dessa relação uma área merecedora de maior expansão ao nível da pesquisa científica no âmbito da psicologia. Neste sentido, e de forma a contribuir para os desenvolvimentos nesta área, tomou-se como ponto de partida para a investigação os seguintes problemas gerais de investigação: “A - Como se caracteriza a IE percebida em adultos portugueses e brasileiros?” e “B- Existe uma associação entre IE e BES?”.

Então, de modo a encontrar elementos de resposta a estas questões de investigação, definiram-se os seguintes objetivos:

- ✓ De forma geral, o propósito do presente estudo concentra-se em - A) Avaliar a IE percebida, em toda a amostra e B) Identificar se a IE percebida está associada com o BES;
- ✓ Especificamente, este estudo objetiva - 1A) Analisar a variável IE percebida em função da idade; 2A) Comparar a IE percebida entre adultos portugueses e brasileiros; 3A) Comparar a IE percebida entre pessoas do género feminino e masculino; 4A) Analisar a variável IE percebida em função do nível de escolaridade; 5A) Comparar a IE percebida entre pessoas com e sem relação significativa; 6A) Analisar a IE percebida em função das pessoas terem sido, ou não, vítimas de violência doméstica, psicológica e/ou sexual; 7B) Analisar a associação entre a IE percebida e o BES.

1.2. Hipóteses em estudo

As hipóteses consistem em proposições testáveis que estabelecem uma possível relação entre duas variáveis. A definição destas proposições, numa investigação, é fundamental, uma vez que condiciona desde logo o *design* da investigação, o estatuto das variáveis em estudo e as técnicas de análise utilizadas no tratamento dos dados (Marôco, 2014).

Portanto, e de forma a cumprir os objetivos gerais e específicos supracitados, formularam-se oito hipóteses que se detalham na Tabela 5. Sequencialmente, antecedem-se hipóteses que analisam a variável IE em grupos específicos e, posteriormente, são colocadas hipóteses associadas à relação entre variáveis IE e BES, no contexto global. Assim, a presente pesquisa propõe-se averiguar as seguintes hipóteses:

Tabela 5
Apresentação das hipóteses do estudo

H₁ : Existem diferenças estatisticamente significativas na IE percebida, em função da idade;
H₂ : Existem diferenças estatisticamente significativas na IE percebida entre adultos portugueses e brasileiros;
H₃ : Existem diferenças estatisticamente significativas na IE percebida entre pessoas do género feminino e masculino;
H₄ : Existem diferenças estatisticamente significativas na IE percebida entre pessoas com diferentes níveis de escolaridade;
H₅ : Existem diferenças estatisticamente significativas na IE percebida, entre pessoas com e sem relação afetiva significativa;
H₆ : Existem diferenças a IE percebida entre pessoas que já foram, ou não, vítimas de violência (e.g., doméstica, psicológica, sexual);
H_{7a} : Existe associação entre a IE percebida com o BES.
H_{7b} : Existe influência da IE no BES, especificando, valores mais altos de IE percebida influenciam positivamente o BES.

1.3. Variáveis em estudo e sua caracterização

As variáveis podem ser definidas como características em estudo que variam de sujeito para sujeito e assumem um valor único para cada pessoa num determinado momento temporal, pelo que, assumem um papel essencial na condução de uma investigação (Marôco, 2014; Martins, 2011). Neste caso, na presente dissertação, as variáveis em estudo são a IE percebida e o BES.

Este estudo descreve ainda a variável IE percebida de acordo com características sociodemográficas. Apresenta-se na tabela seguinte (Tabela 6) observações relativas à categorização conferida às características sociodemográficas:

Tabela 6:
Categorização das características sociodemográficas

Caraterística sociodemográfica	Observações
Idade	Variável ordinal (quatro grupos - 27 ou menos anos; entre 28 e 36 anos; entre 37 e 49 anos; 50 ou mais anos);
Género	Variável nominal (homem, mulher, outro);
Nacionalidade	Variável nominal (portuguesa, brasileira, portuguesa e brasileira);
Nível de escolaridade	Variável ordinal (quatro grupos - até 12 anos; licenciatura/bacharelato; pós-graduação/mestrado; doutoramento/pós-doutoramento);
Estado civil/marital	Variável nominal (dois grupos: com e sem relacionamento afetivo);
Experiência de submissão a violência (e.g., doméstica, psicológica e/ou sexual)	Variável nominal (sim ou não).

Para recolher informações relativas às caraterísticas enumeradas anteriormente elaborou-se um protocolo que se apresenta neste capítulo, na sub-secção: Questionário sociodemográfico.

1.4. Tipo de estudo

Considerando o problema de investigação e existindo várias opções metodológicas disponíveis, foi necessário, neste estudo, realizar uma reflexão para que a tomada de decisão fosse a mais conveniente de acordo com a investigação que se pretendia realizar.

Como salienta Fortin (1999, p.22) “o método quantitativo é um processo sistemático de colheita de dados observáveis e quantificáveis. É baseado na observação de factos objetivos, de acontecimentos e de fenómenos que existem independentemente do investigador. (...) o investigador adota um processo ordenado, o que leva a percorrer uma série de etapas, indo da definição do problema à obtenção de resultados”. Neste processo e em linha com o apresentado anteriormente, partindo de quadros de referência estruturados, formulam-se e testam-se hipóteses (Marôco, 2014; Martins, 2011). Como se pode observar, na secção: Hipóteses em estudo, estas podem indicar, de acordo com Martins (2011), para dois tipos de relações entre variáveis: associações (*design* correlacional) e diferenças (*design* intersujeitos - comparação de grupos independentes ou *design* intrasujeitos - comparação do mesmo grupo em diferentes momentos temporais).

Conclui-se, deste modo, que recorrendo ao posterior tratamento estatístico dos dados recolhidos, o presente estudo quantitativo e transversal, foi realizado através de uma abordagem descritiva, com *design* correlacional e intersujeitos.

1.5. População/amostra

É defendido por Fortin (2009) e Marôco (2014), que a população ou o universo se pode conceitualizar como o conjunto de elementos (e.g., indivíduos) com definição e características comuns. A população sobre a qual incide este estudo são todas as pessoas cuja nacionalidade seja portuguesa e/ou brasileira e possuam acesso à *internet*.

De forma a possibilitar a compreensão dos fatores que caracterizam e aproximam Portugal e Brasil, contextualizam-se, em seguida, alguns tópicos sociodemográficos que se enquadram no âmbito do presente trabalho.

Devido à sua forte ligação histórica, de onde se destaca a descoberta (ano de 1500) e colonização (ano de 1532) do Brasil por Portugal, e sua posterior influência na formação da cultura brasileira, estas duas nações aproximam-se, atualmente, pelos fatores que partilham (e.g., língua, religião dominante) (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE], 2016).

Ainda que estejam situados em diferentes continentes do mundo e que a área e a quantidade de população seja distinta, estes dois países apresentam características comuns no que toca à distribuição da população em relação ao género. Neste sentido, Portugal, é um país situado no sul da Europa, com uma extensão territorial de 92 090 km² (IBGE, 2016). Relativamente às estimativas, apontadas pelo Instituto Nacional de Estatística (INE, 2016), acerca da população residente neste país no ano de 2015, esta rondava as 10 341 330 pessoas, sendo que 47,40% da população do género masculino e 52,60% do género feminino) (INE, 2016). Por seu turno, o Brasil é um país situado na América do sul, com uma extensão territorial de 8 515 767 049 km² (IBGE, 2016). De acordo com os dados apresentados pelo IBGE (2016), a população residente neste país, no ano de 2010 aproximava-se das 190 755 779 pessoas, sendo que 48,97% da população era do género masculino e 51,03% do género feminino) (IBGE, 2016).

No que se refere à estrutura das idades e em conformidade com os dados apresentados pelo INE (para Portugal), de acordo com o EUROSTAT, relativamente a 2013, este país apresentava uma das estruturas etárias mais envelhecidas de entre os vinte e oito estados membros da união europeia. No ano de 2014 a população residente em Portugal era constituída por 14,4% de jovens, 65,3% de pessoas em idade ativa e 20,3% de idosos (INE, 2016). De acordo com as informações presentes pelo IBGE, estes dois países cada vez se aproximam mais a este nível, uma vez que o Brasil tem apresentado um novo padrão demográfico que se caracteriza pela diminuição da taxa de crescimento populacional e pela transformação da composição da sua estrutura etária, aumentando significativamente o contingente de idosos (IBGE, 2016). Ainda assim, de acordo com os dados do IBGE (2016) relativos a 2010, 68,54% das pessoas possuía entre 15 e 64 anos (IBGE, 2016).

No que à taxa de alfabetização concerne, de acordo com a Base de Dados Portugal Contemporâneo, esta tem vindo a aumentar consideravelmente. Assim, em 2011 a taxa de analfabetismo era de apenas de 5,2% (Base de Dados Portugal Contemporâneo [PORDATA], 2016). Os dados apresentados pela mesma fonte, revelam que 16,5% das pessoas da população portuguesa possuía, em 2014, o ensino superior (PORDATA, 2016). No Brasil, de acordo com os dados do IBGE, observa-se a mesma tendência de aumento da taxa de alfabetização. Desta forma, em 2014, a taxa de analfabetismo (avaliada nas pessoas com quinze ou mais anos de idade) era de 8,3% (IBGE, 2016). Nesta linha e relativamente aos dados do mesmo ano, 30,1% das pessoas com vinte e cinco ou mais anos de idade, possuíam entre onze a catorze anos de estudo e 12,4% possuíam quinze ou mais anos de estudo (IBGE, 2016).

Segundo os dados apresentados pela *United Nations specialized agency for information and communication technologies* em conjunto com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. ([ITU & UNESCO], 2015), a percentagem de indivíduos que utilizou a *internet* em Portugal, no ano de 2014 foi de 64,6%, por seu turno, no Brasil foi de 57,6%.

Dado que a população em estudo é demasiado vasta e não é possível aceder à totalidade da mesma, optou-se por uma amostra não probabilística por conveniência. Para tal, após atendidos todos os preceitos éticos, planeou-se o contacto com os potenciais participantes e atenderam-se aos critérios de inclusão dos mesmos:

- ✓ Ser maior de dezoito anos;
- ✓ Ter acesso à *internet*;
- ✓ Ter nacionalidade portuguesa e/ou brasileira;

1.6. Instrumentos de recolha de dados

Uma vez que a presente pesquisa se encontra contextualizada numa linha de investigação mais abrangente denominada: “Saúde, bem-estar e felicidade ao longo do ciclo de vida PT/BR”, para a qual foi aplicada uma bateria constituída por diversos instrumentos validados, apresentam-se, em seguida, especificamente, os que se consideraram necessários para a recolha de informação pertinente relacionada com os objetivos anteriormente delineados. Deste modo explicam-se as informações mais relevantes acerca do questionário sociodemográfico, da AES e do PANAS, sendo que, relativamente aos últimos, os resultados de validação obtidos nos estudos originais serão apresentados.

1.6.1. Questionário sociodemográfico

No que respeita ao questionário sociodemográfico, vinte e três questões foram propostas, objetivando a recolha de elementos identificadores e caracterizadores da amostra, tendo em consideração os objetivos do estudo mais abrangente. Neste caso concreto, destacam-se as informações solicitadas acerca da idade, género, nível de escolaridade, estado civil/marital e presença ou ausência de experiência de submissão a violência (e.g., doméstica, psicológica e/ou sexual).

1.6.2. Instrumento de avaliação da percepção de Inteligência Emocional

A percepção de IE foi avaliada através da *Assessing Emotions Scale* (AES). Este instrumento foi desenvolvido por Schutte, Malouff, Hall, Haggerty, Cooper, Golden e Dornheim em 1998, e “the authors permit free use of the scale for research and clinical purposes” (Schutte et al., 1998, p. 172). O AES foi construído e validado com o objetivo de avaliar a percepção da IE através do autorrelato (Kun et al., 2010; Schutte et al., 2001; Schutte et al., 2009).

O AES é composto por trinta e três itens (e.g., “quando estou bem disposto/a resolver problemas é fácil para mim”, “tenho consciência das minhas emoções à medida que as experiencio”, “organizo eventos que as outras pessoas apreciam”, “procuro atividades que me fazem feliz”, “sei o que as outras pessoas estão a sentir só de olhar para elas”), onde, numa escala de resposta tipo *likert* de cinco pontos (de um: “discordo totalmente” a cinco: “concordo totalmente”) os respondentes classificam o seu grau de concordância relativo a determinadas afirmações baseadas teoricamente no modelo original de Salovey e Mayer (1990). Esse modelo propõe que a IE consiste na avaliação e expressão de emoções (da própria pessoa e de terceiros), regulação e controlo de emoções (em si e nos outros) e utilização das emoções no auxílio à resolução de problemas quotidianos (Schutte et al., 1998; Schutte et al., 2009). Deste modo, no instrumento, estes temas encontram-se representados e baseiam os itens propostos: avaliação e expressão das emoções (da própria pessoa e de terceiros) - treze itens; regulação e controlo de emoções (em si e nos outros) - dez itens e utilização da emoção no auxílio à resolução de problemas quotidianos - dez itens (Brown & Schutte, 2006; Cakan & Altun, 2005; Kun et al., 2010; Omar et al., 2014; Schutte et al., 2001). Neste sentido, os autores originais do instrumento defendem que este apresenta uma estrutura de fator único que inclui itens de todos os ramos do modelo teórico. Assim, a AES ficou definida, de acordo com os seus autores, como uma medida unidimensional para avaliar o fator geral da percepção de IE, pelo que, recomendam que para a cotação do instrumento, seja efetuado o cálculo do *score* total. Dessa forma, aconselham que, para a execução desse

processo, este se inicia com inversão da codificação dos três itens invertidos contemplados na escala (item cinco: “é-me difícil compreender as mensagens não-verbais das outras pessoas”, vinte e oito: “quando me confronto com um desafio, desisto porque acredito que irei falhar” e trinta e três: “é-me difícil compreender porque é que as pessoas sentem aquilo que sentem”) e, em seguida, uma soma de todos os itens. Desta forma, as pontuações obtidas podem variar entre 33 e 165 e, relativamente à interpretação dos resultados, os autores consideram que, pontuações mais altas tendem a indicar uma percepção de IE mais elevada (Brown & Schutte, 2006; Ferrándiz et al., 2006; Schutte et al., 2001; Schutte et al., 2009).

O tempo de resposta requerido para o preenchimento deste questionário é apontado, pelos autores, com uma média de cinco minutos (Schutte et al., 2009).

Os autores Schutte et al. (1998) indicaram, relativamente à consistência interna da AES, um alfa de Cronbach de .90 e uma confiabilidade teste-reteste de .78 obtido com recurso às respostas da amostra de desenvolvimento do instrumento (que contemplou 346 participantes adultos). A maioria das dezenas de estudos efetuados em diferentes pontos do mundo e com recurso a diferentes tipos de amostras, que podem ser consultados no trabalho de Schutte et al. (2009), apresentam uma variação do alfa de Cronbach entre .80 e .90.

Como observação final, enfatiza-se o parecer de Schutte et al. (2009), que reflete acerca da influencia da desejabilidade social na resposta a este instrumento. Nos seus argumentos, as medidas de autorrelato são propensas a que as pessoas possam responder de acordo com o que percebem ser socialmente desejável, ainda assim, justificam que, sob condições que assegurem a confidencialidade, no que concerne à AES, estas tendências não parecem influenciar as pontuações obtidas. Neste sentido revela que: “Kirk, Schutte and Hine (2007) found that scores on the Assessing Emotions Scale were not associated with scores on the Marlowe-Crowne Social Desirability Scale” (p.126).

1.6.2.1. Estrutura fatorial da AES: soluções de estudos relevantes

Considerando que a estrutura fatorial da AES tem sido alvo de divergência, expõe-se, neste tópico, uma breve e sintética análise de estudos que apresentam soluções fatoriais distintas das dos autores originais.

Na construção da escala, os autores originais elaboraram sessenta e dois itens e aplicaram-nos a uma amostra de 346 estudantes universitários norte-americanos. Posteriormente, a partir de uma análise de componentes principais, seguida de uma rotação *varimax*, extraíram quatro fatores, dos quais apenas retiveram o primeiro, uma vez que se apresentou como o mais parcimonioso. Desta forma, este instrumento ficou definido como uma medida unidimensional para avaliar o fator geral de IE (Omar et al., 2014; Schutte et al., 2009). Enquanto os criadores do instrumento apresentam uma solução representada por um único fator, investigações posteriores, demonstraram resultados díspares a este nível.

Sinteticamente, desde a sua criação, numerosos estudos analisaram a estrutura fatorial da AES, destacando-se os que são apresentados por Kun et al. (2010). Estes autores comparam os estudos originais de Schutte et al. (1998) com os posteriores de Petrides e Furnham (2000), Saklofske, Austin e Minski (2003), Austin et al. (2004), Gignac, Palmer, Manocha e Stough (2005) e Keele e Bell (2008), que se apresentam ordenados cronologicamente na Tabela 7. Sinteticamente, a generalidade destes estudos, ainda que apresentem diferenças entre si, sugerem uma estrutura multifatorial da AES.

Tabela 7:
Resultados de estudos que analisaram a estrutura fatorial do instrumento AES

Autores	Amostra	Método	Resultados	Nomenclatura dos fatores
Schutte et al. (1998)	N = 346, estudantes universitários	Análise Fatorial Exploratória	Um fator (trinta e três itens)	Fator geral da percepção de IE;
Petrides e Furnham (2000)	N = 260, estudantes universitários	Análise Fatorial Exploratória	Quatro fatores (vinte e seis itens, dos originais trinta e três)	1.Optimism/mood regulation; 2.Appraisal of emotions; 3. Social skills; 4.Utilization of emotions;
Saklofske, Austin e Minski (2003)	N = 354, estudantes universitários	Análise Fatorial Exploratória e Análise Fatorial Confirmatória	Não refutam uma estrutura fatorial única, os resultados sugerem também que os quatro fatores encontrados pertencem ao fator geral descrito pelos autores originais (vinte e nove itens dos originais trinta e três)	Fator geral da percepção de IE; 1.Optimism/mood regulation; 2.Appraisal of emotions; 3.Social skills; 4.Utilization of emotions;
Austin et al. (2004)	N = 500, estudantes universitários	Análise Fatorial Exploratória	Três fatores (vinte e quatro itens, dos originais trinta e três)	1.Optimism/positivity; 2.Regulating/using emotions; 3.Appraisal of emotions;
Gignac, Palmer, Manocha, e Stough (2005)	N = 367, amostra obtida por conveniência	Análise Fatorial Confirmatória	Estudo qualitativo - Não verificaram qualquer estrutura (vinte e oito itens dos originais trinta e três)	1.Appraisal of emotions in the self; 2. Appraisal of emotions in others; 3.Emotional expression; 4.Emotional regulation of the self; 5. Emotional regulation of others; 6.Utilization of emotions for problem solving;
Keele e Bell (2008)	N = 206, amostra obtida por conveniência	Análise Fatorial Exploratória	Quatro fatores (o número de itens é desconhecido)	1.Optimis/mood regulation; 2.Appraisal of emotions; 3.Social skills; 4.Utilization of emotions;
García-Coll et al. (2013)	N = 2091, desportistas	Análise Fatorial Exploratória e Análise Fatorial Confirmatória	Quatro fatores (o número de itens é desconhecido)	Valor da escala geral denominado: Inteligencia Emocional en el Deporte; 1.Percepción emocional; 2.Gestión auto-emocional; 3.Gestión hetero-emocional; 4.Utilización emocional.

Nota. Adaptado de: Kun et al. (2010) e complementado com informações de: García-Coll et al. (2013) e Omar et al., (2014).

Para além destes estudos, relativos à análise da estrutura da AES, em que são divulgados aspetos específicos referentes a amostras, métodos, resultados e nomenclatura dos fatores,

existem outros, enfatizados por Omar et al., (2014) que, ainda que não se conheçam essas especificidades, parecem ser relevantes: 1) os autores Ciarrochi et al. (2000), obtiveram resultados similares aos do estudo de Petrides e Furnham (2000), com pequenas diferenças vinculadas à redação dos itens; 2) em sintonia com o modelo unidimensional definido por Schutte et al. (1998), os investigadores Brackett e Mayer (2003) identificaram apenas um fator interpretável e 3) o autor Chan (2003) obteve uma solução de quatro fatores assim como o pesquisador Hakanen (2004) e como os autores Saklofske, Austin, Mastoras, Beaton, e Osborne (2012) (Omar et al., 2014).

1.6.2.2. Adaptação da AES à amostra do presente estudo

Considerando a multiplicidade de soluções, as divergências encontradas nos diferentes estudos (no que respeita à estrutura fatorial da AES) e aceitando a recomendação de Petrides e Furnham (2000), que alertaram para o cuidado e para a necessidade de analisar a estrutura fatorial deste instrumento antes de proceder ao tratamento estatístico dos dados, no âmbito do estudo: “Saúde, bem-estar e felicidade ao longo do ciclo de vida PT/BR”, Esgalhado et al. (s.d.), efetivaram Análises Fatoriais Exploratórias (para identificar a estrutura fatorial adequada) e, posteriormente, Confirmatórias (para analisar a adequação dos dados com o modelo identificado). Acentua-se que foram verificados os pré-requisitos para execução das presentes análises. Para informações detalhadas referentes a estes procedimentos consultar Esgalhado et al. (s.d.).

Dos processos decorrentes da Análise Fatorial Confirmatória, de forma a testar o modelo proposto pela Análise Fatorial Exploratória, resultou a solução final que se pode consultar no Anexo 1 - Estrutura Fatorial proposta por Esgalhado et al. (2016) para a AES. Esta apresenta uma estrutura fatorial composta por quatro fatores e vinte e um itens, cuja distribuição e nomenclatura (adotada por Esgalhado et al. (s.d.)) se encontram detalhadas na Tabela 8.

Tabela 8:
Estrutura fatorial da AES no presente estudo

Fator	Itens	Coefficiente de correlação com os fatores ⁶
1: Reconhecimento emoções dos outros	29: Sei o que as outras pessoas estão a sentir só de olhar para elas;	.54
	32: Consigo dizer como é que as pessoas se sentem, ouvindo o tom da sua voz;	.59
	25: Tenho consciência das mensagens não-verbais que outras pessoas enviam;	.64
	26: Quando outra pessoa me fala acerca de um acontecimento importante na sua vida, quase que sinto como se estivesse a experienciar este evento eu próprio/a;	.50
	33: É-me difícil compreender porque é que as pessoas sentem aquilo que sentem;	.58
	30: Ajudo as outras pessoas a sentirem-se melhor quando estão em baixo;	.62
2: Reconhecimento e comunicação das próprias emoções	15: Estou consciente das mensagens não-verbais que envio para os outros;	.56
	1: Sei quando falar acerca dos meus problemas pessoais para outros;	.58
	11: Gosto de partilhar as minhas emoções com os outros;	.51
	14: Procuo fora atividades que me fazem feliz;	.50
	12: Quando sinto uma emoção positiva, sei como fazê-la durar;	.75
	13: Organizo eventos que as outras pessoas apreciam;	.48
3: Gestão das próprias emoções	19: Sei porque é que as minhas emoções mudam;	.56
	3: Espero ter sucesso na maioria das coisas que tento fazer;	.51
	10: Espero que aconteçam coisas boas;	.49
	31: Uso a boa disposição para me ajudar a continuar a tentar perante obstáculos;	.59
	23: Motivo-me a mim próprio/a através da imaginação de um resultado para as tarefas que abraço;	.51
4: Utilização das emoções	2: Quando me deparo com obstáculos, lembro-me de situações em que enfrentei obstáculos semelhantes e os ultrapassei;	.59
	20: Quando estou bem-disposto/a, consigo ter novas ideias;	.71
	17: Quando estou bem-disposto/a resolver problemas é fácil para mim;	.65
	6: Alguns dos maiores acontecimentos da minha vida, levaram-me a reavaliar o que é ou não importante.	.50

De forma a avaliar a qualidade do modelo fatorial, é necessário analisar o quão bem a estrutura fatorial deduzida se ajusta aos dados. Sendo assim, relativamente ao modelo de ajustamento aos dados, adotaram-se como critérios de ajuste os recomendados Marôco (2010). Os resultados (Tabela 9) indicam que esse modelo é apropriado para descrever a estrutura correlacional latente entre os itens e os fatores, suportando, assim, a estrutura fatorial. Complementando, destaca-se o rácio entre o Qui-quadrado e os graus de liberdade,

⁶ Os critérios que determinaram a manutenção dos itens basearam-se em Hair, Black, Babin e Anderson (2010), que indicam o ponto de corte de .50.

que foi igual a 4,87, o CFI = .912, o GFI = .943, o TLI = .897, o PGFI = .731, o PCFI = .778 e o RMSEA = .053. Estes valores indicam, na generalidade e, de acordo com Marôco (2010, p. 51) um “ajustamento bom”.

Tabela 9:
Índices de ajustamento obtidos através da Análise Fatorial Confirmatória

χ^2	gl	χ^2 /gl	CFI	GFI	TLI	PGFI	PCFI	RMSEA
872,83	179	4,87	.912	.943	.897	.731	.778	.053

Esta solução foi a base para a adaptação da AES à amostra do presente estudo. Assim, a partir destas indicações, considerou-se a modificação da nomenclatura dos fatores, com base na nomenclatura adotada pelo modelo das habilidades bem como da sua evolução. Desta forma, consideram-se as seguintes dimensões: 1) Análise, expressão, compreensão e regulação das emoções dos outros; 2) Análise, expressão, compreensão e regulação reflexiva das próprias emoções; 3) Gestão das emoções em si próprio e motivação e 4) Utilização das emoções para facilitar o pensamento.

Considerando este modelo, analisaram-se as qualidades psicométricas da AES relativamente à avaliação da consistência de cada dimensão (subescalas). Através deste processo constatou-se que o primeiro fator, sendo composto pelos itens propostos por Esgalhado et al. (2016) apresentava, de acordo com Pestana e Gageiro (2005), uma consistência interna inaceitável ($\alpha = .420$). Deste modo, foi necessário analisar a possibilidade de retirar os itens menos consistentes. Assim, constatou-se que o item trinta e três deveria ser retirado (“é-me difícil compreender porque é que as pessoas sentem aquilo que sentem”). Com base neste procedimento optou-se então por retirar esse item, e, desta forma, como se pode constatar na Tabela 10, os fatores passaram a apresentar valores razoáveis de alfa de Cronbach (de acordo com de acordo com Pestana e Gageiro (2005)). Nomeadamente: os fatores um, dois e três apresentam uma consistência interna razoável (valores de alfa de Cronbach de .72, .77 e .70 respetivamente) e o fator quatro, apenas constituído por três itens, uma consistência interna fraca (alfa de Cronbach de .62)⁷.

Tabela 10:
Análise da consistência das subescalas

Nova nomenclatura dos fatores	Número de itens	Alfa de Cronbach
1) Análise, expressão, compreensão e regulação das emoções dos outros	Cinco itens	.72
2) Análise, expressão, compreensão e regulação reflexiva das próprias emoções	Sete itens	.77
3) Gestão das emoções em si próprio e motivação	Cinco itens	.70
4) Utilização das emoções para facilitar o pensamento	Três itens	.62

⁷ Considerando que o fator quatro apenas apresenta três itens e, devido à sua relevância teórica, o valor da sua consistência interna foi relativizado, conservando assim este fator e os itens correspondentes.

Em suma, considerando as informações anteriormente expostas, conclui-se que, nestes dados, o modelo tetrafatorial (com vinte itens) é o mais ajustado à configuração latente da IE, pelo que se considerou que a IE estava configurada pelos seguintes fatores: 1) Análise, expressão, compreensão e regulação das emoções dos outros; 2) Análise, expressão, compreensão e regulação reflexiva das próprias emoções; 3) Gestão das emoções em si próprio e motivação e 4) Utilização das emoções para facilitar o pensamento⁸.

1.6.3. Instrumento de avaliação do Bem-Estar Subjetivo

O BES foi avaliado através da Versão Reduzida da Escala Portuguesa de Afeto Positivo e Negativo (PANAS-VRP) desenvolvida por Galinha, Pereira e Esteves em 2014 (Galinha et al., 2014). Este instrumento deriva adaptação para a população portuguesa (por Galinha e Ribeiro em 2005) da sua versão original, denominada *Positive and Negative Affect Schedule*, desenvolvida por Watson, Clark e Tellegen em 1988 (Galinha et al., 2014; Galinha & Pais-Ribeiro, 2005). Esta medida foi construída e validada com o objetivo de avaliar o Afeto Positivo (AP) e o Afeto Negativo (AN) concetualizados como dimensões gerais que descrevem a experiência afetiva do conceito de BES (Galinha et al., 2014; Galinha & Pais-Ribeiro, 2005, 2008). Nesta linha, o AN elevado reflete mal-estar subjetivo e desprazer e o AP elevado reflete BES e prazer (Galinha et al., 2014).

Concretizando, na versão PANAS-VRP, são apresentados dez itens, onde é solicitado aos participantes que avaliem numa escala de resposta tipo *likert* (que varia entre um: “nada ou muito ligeiramente” e cinco: “extremamente”) em que medida sentem cada uma das emoções. Desta forma, cinco desses itens encontram-se relacionados com o AP (interessado - item um; entusiasmado - item três; inspirado - item cinco; ativo - item seis e determinado - item nove) e os restantes cinco relacionam-se com o AN (nervoso - item dois; amedrontado - item quatro, assustado - item sete; culpado - item oito e atormentado - item dez).

Ainda que tenham sido encontrados diferentes modelos de ajustamento aos dados, de acordo com Galinha et al. (2014), o modelo estrutural desta versão permite apoiar o modelo bidimensional (AP e AN), defendido pelos autores da escala para a PANAS. A PANAS-VRP apresentou boas características psicométricas nas duas amostras (245 adultos e 535 estudantes universitários) utilizadas para o seu desenvolvimento bem como invariância temporal num intervalo de dois meses. Esta versão reduzida, demonstra correlações elevadas (> .80) entre os valores totais das dimensões AP e AN com a versão integral da PANAS portuguesa.

Da mesma forma que a versão original, este instrumento permite, de acordo com o quadro temporal de referência expresso nas instruções apresentadas, avaliar: a) o estado afetivo,

⁸ Posto isto, considera-se que, a IE percebida, contemplada na formulação das hipóteses anteriormente apresentadas (secção: Hipóteses em Estudo), é constituída pelos quatro fatores expostos.

b) o humor ou c) o afeto traço dos participantes (Galinha et al., 2014). Nesta investigação específica, a instrução apresentada foi “Indique em que medida, no geral, sente cada uma destas emoções”, pelo que pretendeu avaliar o afeto traço dos participantes.

1.6.3.1. Adaptação da PANAS-VRP à amostra do presente estudo

Os autores Galinha et al. (2014), apresentaram um modelo fatorial da PANAS-VRP que permite apoiar o modelo bidimensional (AP e AN), defendido pelos autores originais da escala para a PANAS. Considerando que esta estrutura tem sido apontada como adequada e é consensual, foi a que se adotou no presente estudo. Desta forma, cinco itens encontram-se relacionados com o fator AP (interessado - item um; entusiasmado - item três; inspirado - item cinco; ativo - item seis e determinado - item nove) e os restantes cinco relacionam-se com o AN (nervoso - item dois; amedrontado - item quatro; assustado - item sete; culpado - item oito e atormentado - item dez) ⁹.

Na avaliação da consistência da PANAS-VRP, neste estudo, os valores dos alfas de Cronbach encontrados foram .86 para AP e .85 para AN. Assim, conclui-se, de acordo com Pestana e Gageiro (2005) que possuem uma boa consistência interna.

1.7. Procedimentos de recolha de dados

Após realizar a fase primária de pesquisa de temas relevantes, fundamentação teórica dos mesmos e definição das questões e objetivos de investigação, a equipa de investigação responsável pelo estudo selecionou os instrumentos de avaliação a serem utilizados e, no intuito de solicitar e obter autorização para o seu uso, contactaram-se, sempre que requerido, os autores das mesmas. Posteriormente, com o objetivo de efetuar um pré-teste para detetar eventuais incompreensões ou falhas relacionadas com a estrutura e/ou linguagem utilizada, procedeu-se à aplicação *online* do protocolo realizado, a dez pessoas que satisfizessem os requisitos dos participantes a incluir na amostra. Após pequenos ajustes para adequação da terminologia utilizada pelos países participantes, a recolha de dados da investigação “Saúde, bem-estar e felicidade ao longo do ciclo de vida PT/BR” decorreu entre outubro de 2014 e fevereiro de 2015 e foi realizada via *internet*. Esta decisão foi tomada tendo por base as vantagens da recolha dos dados *online*, que se apresenta como uma alternativa significativamente vantajosa e que comporta novas oportunidades, comparando com outros métodos, como é disso exemplo a recolha de dados através de instrumentos em papel ou a entrevista (Jansen, Corley, & Jansen, 2007; Pinheiro & Silva, 2004; Topp & Pawloski, 2002; Weible & Wallace, 1998).

⁹ Considera-se que, o BES, contemplado na formulação das nas hipóteses anteriormente apresentadas (secção: Hipóteses em Estudo), é constituído pelos fatores AP e AN.

Em jeito de contextualização e comparação (relativamente aos métodos supracitados), algumas das vantagens mais salientes e unânimes, na literatura consultada, acerca desta forma virtual de recolha de dados, concentra-se na facilidade de utilização, flexibilidade (e.g., do formato e *design*) e economia a nível temporal e monetário (Jansen et al., 2007; Lefever, Dal, & Matthíasdóttir, 2007; Pinheiro & Silva, 2004; Topp & Pawloski, 2002; Weible & Wallace, 1998). Nesta linha, possibilita, ainda, obter uma maior dimensão da amostra, devido à sua alta capacidade de difusão, permitindo alcançar uma vasta população geograficamente dispersa num curto espaço de tempo (e.g., envio e receção imediata do instrumento a um número amplo de potenciais participantes) bem como à facilitação da resposta (e.g., os participantes podem decidir quando e onde responder) (Benfield & Szlemko, 2006; Granello & Wheaton, 2004; Jansen et al., 2007; Lefever et al., 2007; Pinheiro & Silva, 2004). Neste sentido, os autores Granello e Wheaton (2004) e Weible e Wallace (1998) defendem que a recolha *online* de dados, para além de garantir o anonimato da informação (o que pode potenciar o fornecimento de informações pessoais), facilita a resposta, o registo e a posterior organização e codificação da informação.

Relativamente às desvantagens desta forma de recolha de dados Pinheiro e Silva, (2004), Topp e Pawloski (2002) e Weible e Wallace (1998) defendem que estas se relacionam essencialmente com a impossibilidade de se adaptar a todo o tipo de público-alvo, já que as tecnologias não estão ao acesso de todos nem são utilizadas de igual forma por todas as faixas etárias. Consequentemente, Granello e Wheaton (2004) e Lefever et al. (2007) complementam referindo que podem existir dificuldades em obter uma amostra aleatória representativa da população. Por fim, uma outra possível desvantagem que este método *online* pode comportar radica, na perspetiva de Benfield e Szlemko (2006) e Pinheiro e Silva (2004), no possível baixo nível de *rapport* presente na relação entre o investigador e o respondente, que tende a assemelhar-se a uma interação impessoal. No entanto, esta fragilidade pode, de acordo com Pinheiro e Silva (2004), ser parcialmente colmatada através da disponibilização de um contacto para possíveis interações e esclarecimentos.

Ainda que este método apresente algumas desvantagens, considera-se que as vantagens apresentadas as superam. Conclui-se assim que a rapidez e eficiência promovida por este procedimento, potenciam-no tornando-o num dos recursos de investigação mais atrativos e populares, nos dias de hoje (Granello & Wheaton, 2004; Pinheiro & Silva, 2004; Topp & Pawloski, 2002; Weible & Wallace, 1998).

No presente trabalho, a amostra não probabilística foi obtida por conveniência e através de propagação geométrica (bola de neve) (Marôco, 2014), com o envio e propagação do *link* que dava acesso à página de preenchimento da bateria de instrumentos, através do auxílio de ferramentas como o *email* e redes sociais virtuais. Neste processo foi também solicitado à rede de contactos informal, da equipa de investigação, que participasse no estudo e divulgasse o *link* de acesso. A resposta à totalidade dos instrumentos, que tinham

caraterísticas de autorrelato, tinha a duração média prevista e apresentada, no protocolo, de entre vinte a trinta minutos.

1.7.1. Considerações de natureza ética

As reflexões relacionadas com questões éticas levantam problemas particulares no que respeita à efetivação de investigações. De forma a assegurar uma reflexão cuidada e guiada e, conseqüentemente garantir uma investigação científica rigorosa, a este nível, no decurso deste estudo, houve o cuidado de respeitar e garantir os princípios contemplados e definidos no Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses (OPP, 2011).

Nesta sequência, destaca-se o respeito pelo princípio central da autonomia dos participantes e pelo princípio geral da beneficência e não maleficência (OPP, 2011). Salienta-se que, relativamente ao tratamento dos participantes, nesta investigação científica, foram avaliados previamente os potenciais riscos de participação neste estudo e, após se decidir pela efetivação da investigação, assegurou-se que a mesma não acarretava danos (físicos ou psicológicos) e que, através das informações expostas no início do conjunto de instrumentos aplicados, os sujeitos estavam em condições de participar de forma informada e voluntária (OPP, 2011). Assim, o formulário continha esclarecimentos que informavam os respondentes acerca dos objetivos do corrente estudo, da instituição de ensino e da apresentação da equipa de investigação envolvida, contendo um contacto para eventuais interações e esclarecimentos. O consentimento informado foi apresentado, o anonimato e a confidencialidade foram garantidos e assegurados e o preenchimento dos instrumentos foi realizado de forma voluntária, tendo os participantes a possibilidade de desistir em qualquer momento, até ao envio das respostas.

1.8. Procedimentos estatísticos

Uma vez realizada a recolha de dados, procedeu-se à sua correção, codificação e análise estatística, mediante o *software* informático SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 23, fornecido pela Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade da Beira Interior.

Enfatiza-se que, uma vez que a investigação “Saúde, bem-estar e felicidade ao longo do ciclo de vida PT/BR” contou com a participação de 1645 pessoas que responderam de forma total ou parcial à bateria de instrumentos propostos e, tendo em consideração os objetivos do presente estudo, foi necessário realizar o refinamento e adaptação da base de dados global (N = 1645). Este processo decorreu através da exclusão das respostas dos participantes que

não verificavam um ou mais dos critérios de inclusão (idade superior a dezoito anos, ter acesso à *internet*, nacionalidade portuguesa e/ou brasileira), definidos e aplicados em conformidade com os objetivos delineados para este estudo. De modo a evitar que os resultados ficassem enviesados, no que respeita à avaliação da qualidade de respostas, depois de se proceder à identificação de casos omissos, foram retiradas as que apresentavam uma omissão, aos itens dos instrumentos AES e PANAS, superior a 10%. Posto isto, da conjugação dos procedimentos supracitados, resultou uma amostra total composta por 1377 pessoas que responderam de forma considerada válida aos instrumentos relativos ao presente estudo.

No que respeita a algumas características sociodemográficas, foi necessário organizar a amostra em grupos. Relativamente à idade, esta foi organizada em quatro níveis (vinte e sete ou menos anos, entre vinte e oito e trinta e seis anos, entre trinta e sete e quarenta e nove anos e cinquenta ou mais anos), definidos através da análise dos valores quartis, o que gerou, consequentemente, um número aproximadamente equivalente de participantes em cada grupo. Em relação ao nível de escolaridade, este, foi organizado em quatro grupos: pessoas com até doze anos de escolaridade, pessoas com licenciatura/bacharelato, pessoas com pós-graduação/mestrado e pessoas com doutoramento/pós-doutoramento. Por fim, em relação ao estado civil/marital, este, foi organizado em dois grupos: pessoas com e sem relacionamento significativo.

Em seguida, relativamente aos instrumentos utilizados, foram realizadas ações básicas promotoras da sua adequação. Depois de se tomarem decisões relativas à manutenção/alteração da estrutura fatorial dos instrumentos (e consequentes procedimentos) foi verificada a consistência interna através do cálculo do coeficiente alfa de Cronbach, para cada uma das dimensões constituintes.

Posteriormente, para além da efetivação das medidas descritivas que, através da estatística inferencial, contribuíram para a caracterização sociodemográfica da amostra, a análise de dados, contou com a efetivação de testes paramétricos, em consonância com os tipos de hipóteses a serem testadas. Esta escolha baseou-se nos pressupostos, apresentados por Marôco (2014) e Martins (2011), subjacentes à utilização deste tipo de testes. Deste modo, existem três condições necessárias (e que se verificam nesta amostra): “a) A variável a analisar tem de ser intervalar - no caso das associações, todas as variáveis têm de ser intervalares; no caso das diferenças (...) a variável dependente tem de ser intervalar” (Martins, 2011, p.218) - no presente estudo, relativamente a testes de associações, serão estudadas a IE e o BES (variáveis intervalares) e, no que concerne a testes de diferenças, a variável sob estudo é o BES (variável intervalar); “b) normalidade da distribuição da variável intervalar - no caso de associações, todas as variáveis intervalares a associar têm de seguir uma distribuição aproximadamente normal; no caso de diferenças (...) a variável dependente

tem de seguir uma distribuição aproximadamente normal” (Martins 2011, p. 218) - nesta condição específica, recorrendo aos princípios sugeridos pelo Teorema do Limite Central que “(...) garante (...) que para amostras de dimensão razoável, a média tem distribuição normal” (Marôco, 2014, p. 46), enfatizam-se os 1377 sujeitos que responderam de forma válida ao estudo e considera-se, por isso, que as médias relativas à amostra possuem esse tipo de distribuição; “c) homogeneidade das variâncias - este pressuposto apenas se aplica quando estamos no contexto de testes de diferenças intersujeitos e postula que as variâncias dos grupos em comparação são similares” (Martins, 2011, p. 218) - relativamente a esta situação, mediante a aplicação do teste de Levene, apresentado por Marôco (2014), e considerado adequado para este caso), no contexto dos testes de diferenças intersujeitos a realizar, verifica-se homogeneidade da variância no caso dos grupos relativos à idade. Ainda assim, as variâncias apresentaram-se como heterogêneas no caso dos grupos definidos em função da escolaridade (apenas em relação ao fator um e três da IE). Nesta situação de presença de heterocedasticidade, o autor Marôco (2014) apresenta a possibilidade de recorrer a testes que corrigem os graus de liberdade das estimativas das variâncias. Neste caso particular, com base nos pressupostos que o autor apresenta, optou-se pela realização do teste de Welch.

Nesta sequência, no que concerne à análise estatística das informações recolhidas, fundamentou-se a decisão de estabelecer como nível de significância $p = .05$, em Martins (2011).

Operacionalizando, de forma a testar diferenças, recorreu-se: a) ao teste *t*-Student para amostras independentes para avaliar se as médias da variável dependente diferiam significativamente, em dois grupos de comparação (Martins, 2011), como foi o caso dos grupos definidos em função das características nacionalidade, género, presença ou ausência de relacionamento significativo e presença ou ausência de experiência de violência (e.g., doméstica, psicológica, sexual); e b) à análise da variância através da ANOVA paramétrica unifatorial, que de acordo com Martins (2001) é uma extensão do teste *t*-Student que compara, ao nível de uma variável dependente intervalar, três ou mais grupos independentes, como são disso exemplo os grupos definidos em função das características idade e nível de escolaridade. Para a primeira característica referida, de forma a se poder identificar onde estavam as diferenças, foi pertinente realizar o teste *Post-hoc* de Tukey, este pareceu ser o mais adequado devido à sua robustez (Marôco, 2014). Na mesma linha, para a característica do nível de escolaridade foi necessário realizar o teste de *Post-hoc* de Gabriel que, pareceu ser o mais adequado uma vez que, de acordo com Martins (2011) os grupos, criados em função do nível de escolaridade, não possuíam o mesmo número de participantes.

De modo a averiguar se duas ou mais variáveis intervalares estariam associadas, neste caso a IE percebida e o BES, recorreu-se à correlação de Pearson. Por fim, de modo a apreender a predição da variável independente (neste caso a IE percebida), sobre a variável dependente (neste caso o BES), recorreu-se ao modelo de regressão linear múltipla (Marôco, 2005).

1.9. Caracterização da amostra

1.9.1. Caracterização sociodemográfica da amostra

1.9.1.1. Idade

Considerando as respostas válidas, os participantes do estudo, apresentaram idades compreendidas entre os 18 e os 31 anos, sendo a Média de 38,88 com um Desvio Padrão de 13,48 (mínimo 18 - máximo 81), uma mediana de 37 e a idade mais frequente na amostra de 24 anos (Tabela 11).

Tabela 11:
Caraterização da amostra em termos de idade

	Idade (n = 1340)
Média	38,8
Desvio Padrão	13,48
Moda	24
Mediana	37
Mínimo	18
Máximo	81

1.9.1.2. Género

Relativamente ao género dos participantes (n = 1375), apura-se que 579 (42,1%) pessoas se identificaram como tendo o género masculino, 795 (57,8%) como tendo o feminino e 1 (0,1%) como tendo outro género (Gráfico 1).

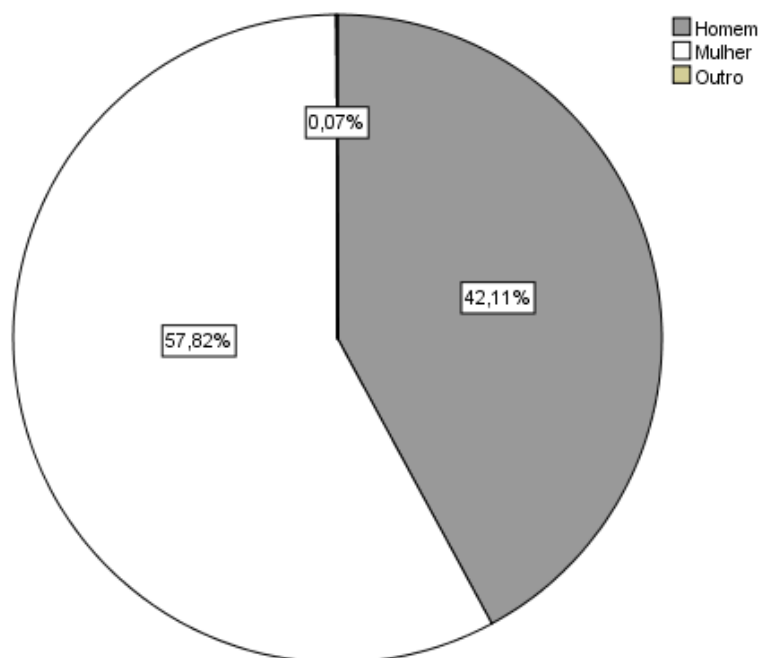


Gráfico 1:
Distribuição da amostra relativamente ao género

1.9.1.3. Nacionalidade

No que à nacionalidade concerne (n = 1356), verifica-se que 602 (44,4%) participantes reconheceram que têm nacionalidade portuguesa, 744 (54,9%) que têm nacionalidade brasileira e 10 (0,7%) que têm dupla nacionalidade (Gráfico 2).

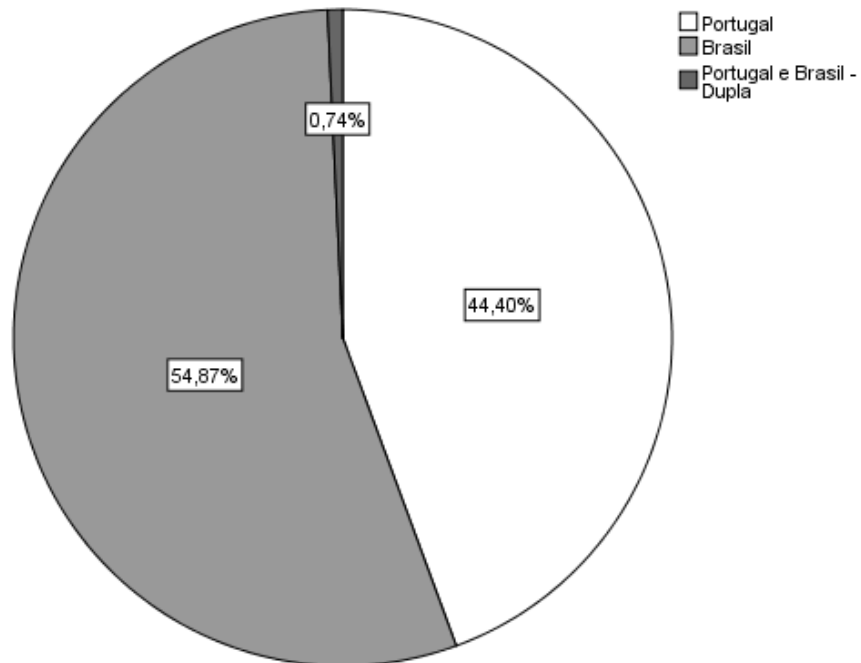


Gráfico 2:
Distribuição da amostra relativamente à nacionalidade

1.9.1.4. Nível de escolaridade

No que diz respeito ao nível de escolaridade da amostra (n = 1367), constata-se que 203 pessoas (14,9 %) relataram ter até 12 anos de escolaridade, 454 (33,2 %) pessoas referiram possuir licenciatura/bacharelato, 521 (38,1%) pessoas revelam ter pós-graduação/mestrado e 189 (13,8%) indicam possuir doutoramento/pós-doutoramento (Tabela 12/Gráfico 3).

Tabela 12:
Caraterização da amostra relativamente ao nível de escolaridade

	Frequência	%	% cumulativa
Até 4 anos	1	0,1	0,1
Até 6 anos	4	0,3	0,4
Até 9 anos	27	2	2,3
Até 12 anos	171	12,5	14,9
Licenciatura/bacharelato	454	33,2	48,1
Pós-graduação/mestrado	521	38,1	86,2
Doutoramento/Pós-doutoramento	189	13,8	100

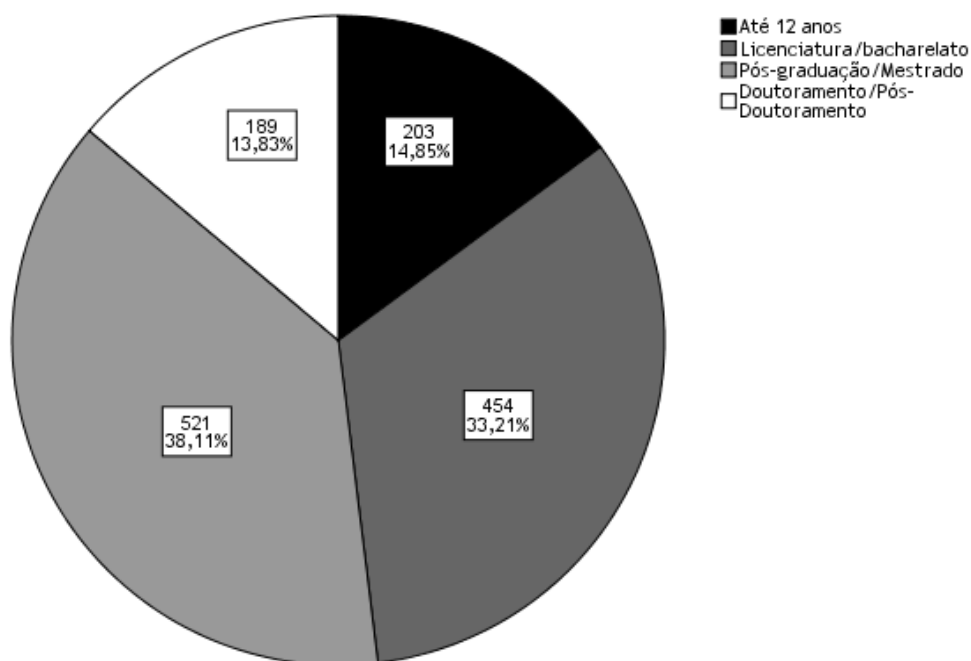


Gráfico 3:
Distribuição da amostra relativamente ao nível de escolaridade

1.9.1.5. Estado civil/marital

Relativamente ao estado civil/marital ($n = 1372$), denota-se que 472 (34,4%) pessoas manifestaram estar solteiras, 531 (38,7%) declararam estar casadas, 125 (9,1%) afirmaram estar unidas de facto, 16 (1,2%) referiram estar viúvas, 123 (9%) revelaram estar num compromisso afetivo com alguém significativo e 105 pessoas (7,7%) indicaram estar divorciadas/separadas (Gráfico 4).

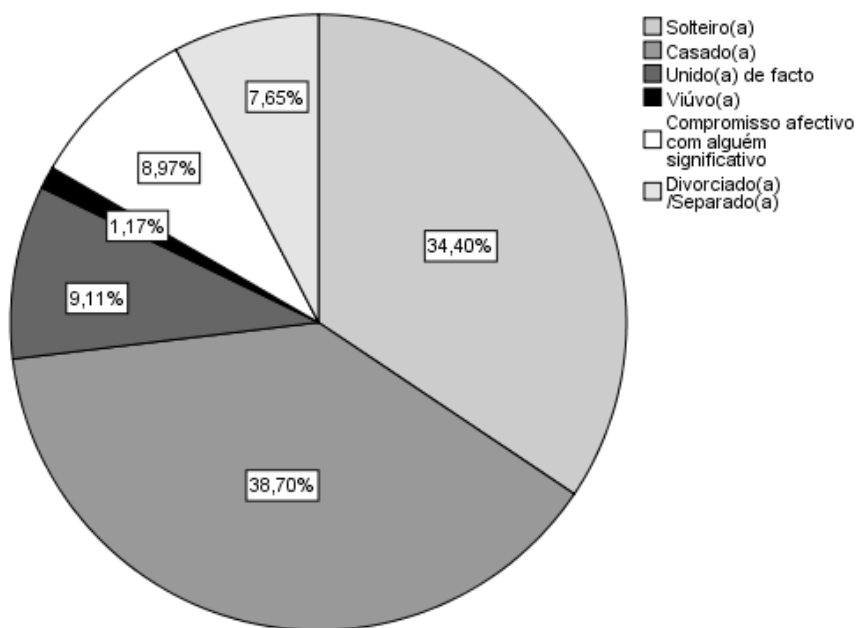


Gráfico 4:
Distribuição da amostra relativamente ao estado civil/marital

1.9.1.6. Violência

Em relação à experiência de violência (e.g., doméstica, psicológica, sexual) (n = 1365), verifica-se que 315 (23,1%) pessoas manifestaram já ter sido vítimas de violência e 1050 (76,9%) relataram não o ter sido (Gráfico 5).

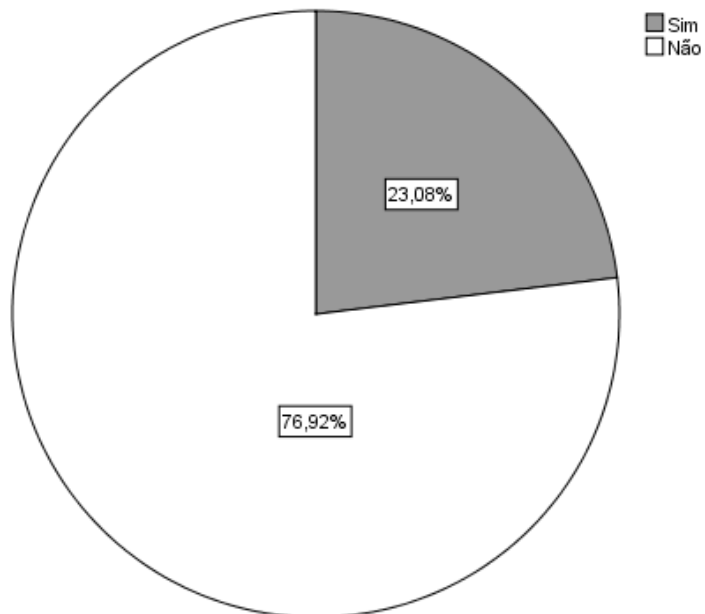


Gráfico 5:
Distribuição da amostra relativamente à experiência de violência

1.9.2. Caracterização da Inteligência Emocional percebida e do Bem-Estar Subjetivo da amostra

1.9.2.1. Descrição da IE percebida da amostra

Em relação à IE percebida ($n = 1377$), como se pode constatar na Tabela 13, os participantes da investigação, relataram, no que concerne à percepção da:

- a) Análise, expressão, compreensão e regulação das emoções dos outros uma Média de 4,09 com um Desvio Padrão de 0,46;
- b) Análise, expressão, compreensão e regulação reflexiva das próprias emoções uma Média de 3,79 com um Desvio Padrão de 0,71;
- c) Gestão das emoções em si próprio e motivação uma Média de 4,42 com um Desvio Padrão de 0,48 e
- d) Utilização das emoções para facilitar o pensamento uma Média de 4,37 com um Desvio Padrão de 0,59;

Tabela 13:
Caraterização da amostra em termos de IE percebida

	IE percebida ($n = 1377$) Média (DP)
1) Análise, expressão, compreensão e regulação das emoções dos outros;	4,09 (0,46)
2) Análise, expressão, compreensão e regulação reflexiva das próprias emoções;	3,79 (0,71)
3) Gestão das emoções em si próprio e motivação	4,42 (0,48)
4) Utilização das emoções para facilitar o pensamento	4,37 (0,59)

1.9.2.2. Descrição do Bem-Estar Subjetivo da amostra

Como se pode constatar através da Tabela 14, no que respeita ao BES ($n = 1377$), os respondentes deste estudo investigativo apresentaram, em relação ao AP, uma Média de 3,84 com um Desvio Padrão de 0,71 e, no que respeita ao AN, uma Média de 3,98 com um Desvio Padrão de 0,80.

Tabela 14:
Caraterização da amostra em termos de BES

	BES ($n = 1377$) Média (DP)
AP	3,84 (0,71)
AN	3,98 (0,80)

Capítulo 2: Apresentação e análise de dados - Resultados do estudo

No início deste trabalho, com base num problema de investigação, estabeleceram-se objetivos e definiram-se hipóteses, que nortearam todo o processo subjacente ao seu desenvolvimento.

Nesta fase, de forma a concretizar os objetivos previamente definidos, proceder-se-á à verificação das hipóteses, pelo que, os resultados encontrados, serão expostos e explorados em consonância com a organização das mesmas.

Assim, as primeiras análises serão referentes à avaliação da IE percebida em toda a amostra, portanto, serão apresentados resultados relativos ao estudo das hipóteses respeitantes à existência de diferenças entre as dimensões da IE percebida e características sociodemográficas, bem como em função de grupos específicos (primeiro objetivo geral de investigação). Por fim, serão expostos os resultados que verificam as hipóteses respeitantes à exploração da relação entre a IE e o BES (segundo objetivo geral de investigação).

2.1. Primeiro objetivo geral de investigação: Avaliar a Inteligência Emocional percebida em toda a amostra

2.1.1. Resultados relativos ao estudo das diferenças de Inteligência Emocional percebida em função de características sociodemográficas

2.1.1.1. Idade

Um dos objetivos específicos deste estudo concentrou-se em analisar a IE percebida, em função da idade. Assim, para a verificação da primeira hipótese (H_1 : existem diferenças estatisticamente significativas na IE percebida, em função da idade), efetivou-se a análise da variância (ANOVA paramétrica unifatorial) com o propósito de investigar se existiam diferenças ao nível das médias das quatro dimensões da IE percebida, em função desta característica.

As idades dos participantes foram divididas e organizadas em quatro grupos (grupo 1: vinte e sete ou menos anos; grupo 2: entre vinte e oito e trinta e seis anos, grupo 3: entre trinta e sete e quarenta e nove anos e grupo 4: cinquenta ou mais anos), definidos através da análise

dos quartis, o que gerou, conseqüentemente, um número aproximadamente equivalente de participantes em cada conjunto.

Através da análise da (Tabela 15), verifica-se que, no processo de comparação entre os grupos referidos, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, ao nível de todas as dimensões da IE percebida, em função da idade. Discriminando, os valores encontrados para cada uma das dimensões da IE foram:

- a) Análise, expressão, compreensão e regulação das emoções dos outros - $F_{(3,1336)} = 2,787, p = .004$;
- b) Análise, expressão, compreensão e regulação reflexiva das próprias emoções - $F_{(3,1336)} = 5,999, p < .001$;
- c) Gestão das emoções em si próprio e motivação - $F_{(3,1336)} = 11,387, p < .001$ e
- d) Utilização das emoções para facilitar o pensamento - $F_{(3,1336)} = 14,690, p < .001$.

Tabela 15:

Diferenças ao nível da IE percebida em função da idade (resultados da análise de variância ANOVA paramétrica unifatorial)

	Idade (grupos)				F (3,1336)
	27 ou menos anos (n = 328) Média (DP)	Entre 28 e 36 anos (n = 332) Média (DP)	Entre 37 e 49 anos (n = 327) Média (DP)	50 ou mais anos (n = 353) Média (DP)	
1) Análise, expressão, compreensão e regulação das emoções dos outros	4,05 (0,46)	4,06 (0,46)	4,08 (0,48)	4,14 (0,45)	2,787**
2) Análise, expressão, compreensão e regulação reflexiva das próprias emoções	3,72 (0,67)	3,74 (0,71)	3,72 (0,78)	3,91 (0,67)	5,999***
3) Gestão das emoções em si próprio e motivação	4,33 (0,48)	4,38 (0,49)	4,41 (0,49)	4,54 (0,44)	11,387***
4) Utilização das emoções para facilitar o pensamento	4,22 (0,59)	4,30 (0,61)	4,42 (0,59)	4,50 (0,53)	14,690***

†p < .10; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001;

Uma vez que se encontraram diferenças estatisticamente significativas, entre pessoas mais novas e mais velhas, ao nível das médias de IE percebida, de modo a verificar entre que grupos de idades é que se estabeleciam as diferenças detetadas, foi realizado o teste *Post-hoc* de Tukey¹⁰. Mediante a aplicação deste teste, obtiveram-se os dados constantes da Tabela 16 e constata-se que:

¹⁰ A sua utilização pareceu ser a mais indicada para o teste de comparação múltipla de médias, devido à sua robustez (Marôco, 2014).

- a) as pessoas com idades compreendidas entre 37 e 49 anos, relatam maior perceção de utilização das emoções para facilitar o pensamento do que pessoas com 27 ou menos anos de idade e
- b) pessoas com 50 ou mais anos
- i. mencionam maior perceção nas quatro dimensões da IE percebida, do que pessoas com 27 ou menos anos;
 - ii. tendem a relatar maior IE percebida relativamente à análise, expressão, compreensão e regulação das emoções dos outros e referem maior IE percebida nas restantes dimensões da IE percebida, do que pessoas com idades entre os 28 e 36 anos;
 - iii. demonstram maior IE percebida relativamente à análise, expressão, compreensão e regulação reflexiva das próprias emoções bem como na gestão das emoções em si próprio e motivação do que pessoas com idade compreendida entre os 37 e os 49 anos.

Tabela 16:

Diferenças ao nível da IE percebida em função da idade (resultados do teste *Post-hoc* de Tukey)

	Idade (grupos)		
	27 ou menos anos Vs. Entre 28 e 36 anos	27 ou menos anos Vs. Entre 37 e 49 anos	27 ou menos anos Vs. 50 ou mais anos
1) Análise, expressão, compreensão e regulação das emoções dos outros	<i>ns</i>	<i>ns</i>	*
2) Análise, expressão, compreensão e regulação reflexiva das próprias emoções	<i>ns</i>	<i>ns</i>	**
3) Gestão das emoções em si próprio e motivação	<i>ns</i>	<i>ns</i>	***
4) Utilização das emoções para facilitar o pensamento	<i>ns</i>	***	***

†*p* < .10; * *p* < .05; ** *p* < .01; *** *p* < .001; *ns* = não significante;

Tabela 16: (continuação)

	Idade (grupos)		
	Entre 28 e 36 anos Vs. Entre 37 e 49 anos	Entre 28 e 36 anos Vs. 50 ou mais anos	Entre 37 e 49 anos Vs. 50 ou mais anos
1) Análise, expressão, compreensão e regulação das emoções dos outros	<i>ns</i>	†	<i>ns</i>
2) Análise, expressão, compreensão e regulação reflexiva das próprias emoções	<i>ns</i>	**	**
3) Gestão das emoções em si próprio e motivação	<i>ns</i>	***	**
4) Utilização das emoções para facilitar o pensamento	<i>ns</i>	***	<i>ns</i>

†*p* < .10; * *p* < .05; ** *p* < .01; *** *p* < .001; *ns* = não significante;

Enfatiza-se, assim, que as pessoas mais velhas, demonstram mais IE percebida, na generalidade das suas dimensões, quando comparadas com pessoas mais novas.

2.1.1.2. Nacionalidade

Esta investigação apresentou como um dos desideratos específicos, comparar a IE percebida entre adultos portugueses e brasileiros. Desta forma, para a verificação da segunda hipótese (H_2 : existem diferenças estatisticamente significativas na IE percebida, entre adultos portugueses e brasileiros), realizou-se um teste *t*-Student para amostras independentes com o propósito de analisar se existiam diferenças ao nível das médias das dimensões da IE percebida, entre pessoas destes dois grupos.

Como se pode constatar, através da análise da Tabela 17, existem diferenças estatisticamente significativas entre pessoas adultas de nacionalidade portuguesa e brasileira, no que concerne à gestão das emoções em si próprio e motivação [$t_{(1334)} = -4,42, p < .001$], bem como à utilização das emoções para facilitar o pensamento [$t_{(1334)} = -5,93, p < .001$].

Por outro lado, não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre pessoas adultas de nacionalidade portuguesa e brasileira, ao nível da análise, expressão, compreensão e regulação das emoções dos outros [$t_{(1334)} = -1,61, p = .11$], nem ao nível da análise, expressão compreensão e regulação reflexiva das próprias emoções [$t_{(1334)} = 1,02, p = .31$].

Tabela 17:

Diferenças entre pessoas de nacionalidade portuguesa e brasileira, ao nível da IE percebida (Resultados do teste *t*-Student)

	Nacionalidade (grupos)		
	Portuguesa (<i>n</i> = 602) Média (DP)	Brasileira (<i>n</i> = 744) Média (DP)	<i>t</i> (1334)
1) Análise, expressão, compreensão e regulação das emoções dos outros	4,06 (0,45)	4,10 (0,46)	-1,61
2) Análise, expressão, compreensão e regulação reflexiva das próprias emoções	3,80 (0,71)	3,77 (0,71)	1,02
3) Gestão das emoções em si próprio e motivação	4,36 (0,49)	4,47 (0,46)	-4,42***
4) Utilização das emoções para facilitar o pensamento	4,26 (0,60)	4,45 (0,57)	-5,93***

† $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$;

Comparando as médias, pode apurar-se que as pessoas de nacionalidade brasileira, relatam uma maior perceção relativa à gestão das emoções em si próprio e motivação bem como à utilização das emoções para facilitar o pensamento, do que pessoas de nacionalidade portuguesa.

2.1.1.3. Género

Como objetivo específico relacionado com a característica género, esta investigação concentrou-se em comparar a IE percebida entre pessoas do género masculino e feminino. Assim, para a verificação da terceira hipótese (H_3 : existem diferenças estatisticamente significativas na IE percebida entre pessoas do género feminino e masculino), realizou-se um teste *t*-Student para amostras independentes com o propósito de analisar se existiam diferenças ao nível das médias das quatro dimensões da IE percebida, entre pessoas de diferentes géneros.

Ao analisar os resultados incluídos na (Tabela 18), pode verificar-se que, no que respeita a esta característica, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre pessoas do género masculino e feminino, no que concerne à análise, expressão, compreensão e regulação das emoções dos outros [$t_{(1372)} = -4,65, p < .001$] e à análise, expressão, compreensão e regulação reflexiva das próprias emoções, [$t_{(1372)} = -4,29, p < .001$].

No entanto, pode apurar-se, na mesma tabela (Tabela 18), que não existem diferenças estatisticamente significativas entre pessoas do género feminino e do género masculino, relativamente à utilização das emoções para facilitar o pensamento [$t_{(1372)} = -1,28, p = .20$]. Salienta-se, ainda, que há diferenças marginalmente significativas no que respeita à gestão das emoções em si próprio e motivação [$t_{(1372)} = -1,73, p = .09$].

Tabela 18:

Diferenças entre pessoas do género masculino e feminino, ao nível da IE percebida (resultados do teste *t*-Student)

	Género (grupos)		<i>t</i> (1372)
	Masculino (<i>n</i> = 579) Média (DP)	Feminino (<i>n</i> = 795) Média (DP)	
1) Análise, expressão, compreensão e regulação das emoções dos outros	4,02 (0,46)	4,13 (0,45)	-4,65***
2) Análise, expressão, compreensão e regulação reflexiva das próprias emoções	3,69 (0,73)	3,85 (0,69)	-4,29***
3) Gestão das emoções em si próprio e motivação	4,40 (0,49)	4,44 (0,47)	-1,73†
4) Utilização das emoções para facilitar o pensamento	4,34 (0,60)	4,39 (0,59)	-1,28

† $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$;

Procedendo à comparação das médias, pode constatar-se que as pessoas do género feminino, relatam uma maior perceção relativa à análise, expressão compreensão e regulação das emoções dos outros bem como à análise, expressão compreensão e regulação reflexiva das próprias emoções.

2.1.1.4. Escolaridade

Analisar a variável IE percebida em função do nível de escolaridade, apresentou-se como um dos objetivos deste estudo. Portanto, para a verificação da quarta hipótese (H_4 : existem diferenças estatisticamente significativas na IE percebida, entre pessoas com diferente nível de escolaridade), realizou-se a análise da variância (ANOVA paramétrica unifatorial) com o propósito de analisar se existiam diferenças em relação às médias das quatro dimensões de IE, em função do nível de escolaridade¹¹.

Os níveis de escolaridade dos participantes foram organizados em quatro grupos (grupo 1: até 12 anos de escolaridade; grupo 2: Licenciatura/bacharelato; grupo 3: Pós-graduação/mestrado e grupo 4: Doutoramento/pós-doutoramento), em número diferente de participantes em cada conjunto.

Da análise dos resultados apresentados na Tabela 19, verifica-se que, no processo de comparação entre os grupos referidos, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, entre pessoas com diferente nível de escolaridade, ao nível da análise, expressão compreensão e regulação reflexiva das próprias emoções [$F_{(3,1363)} = 3,398, p = .017$], ao nível da gestão das emoções em si próprio e motivação [$F_{(3,1336)} = 9,807, p < .001$], bem como ao nível da utilização das emoções para facilitar o pensamento [$F_{(3,1336)} = 7,246, p < .001$].

Existem ainda diferenças marginalmente significativas, entre pessoas com diferente nível de escolaridade, em relação à análise, expressão compreensão e regulação das emoções dos outros [$F_{(3,1363)} = 2,285, p = .094$].

¹¹ Mediante a aplicação do teste de Levene, constatou-se que, no caso dos grupos definidos em função da escolaridade (apenas em relação ao fator um e três da IE), as variâncias se apresentaram como heterogêneas. Pelo que, nesta situação de presença de heterocedasticidade, se recorreu ao teste de Welch que permite corrigir os graus de liberdade das estimativas das variâncias (Marôco, 2014).

Tabela 19:

Diferenças ao nível da IE percebida em função da escolaridade (resultados da análise de variância ANOVA paramétrica unifatorial)

	Escolaridade (grupos)				F (3,1363)
	Até 12 anos (n = 203) Média (DP)	Licenciatura /bacharelato (n = 454) Média (DP)	Pós-graduação/ mestrado (n = 521) Média (DP)	Doutoramento /pós-doutoramento (n = 189) Média (DP)	
1) Análise, expressão, compreensão e regulação das emoções dos outros	4,07 (0,52)	4,11 (0,46)	4,05 (0,45)	4,14 (0,44)	2,285° †°
2) Análise, expressão, compreensão e regulação reflexiva das próprias emoções	3,68 (0,77)	3,78 (0,71)	3,79 (0,68)	3,90 (0,72)	3,398*
3) Gestão das emoções em si próprio e motivação	4,31 (0,55)	4,40 (0,46)	4,44 (0,46)	4,57 (0,44)	9,807° ****°
4) Utilização das emoções para facilitar o pensamento	4,26 (0,67)	4,34 (0,59)	4,37 (0,58)	4,53 (0,53)	7,246***

° Nota: valor obtido com a estatística F de Welch; †p < .10; * p <.05; ** p < .01; *** p <.001;

Uma vez que se encontraram diferenças estatisticamente significativas, entre pessoas com diferentes níveis de escolaridade, ao nível de três dimensões da IE percebida, de modo a verificar entre que grupos de idades é que se estabeleciam diferenças, foi realizado o teste *Post-hoc* de Gabriel¹². Os resultados deste teste, podem ser consultados na Tabela 20 e demonstram evidências de que:

- as pessoas com doutoramento/pós-doutoramento, relatam maior perceção na análise, expressão compreensão e regulação reflexiva das próprias emoções, na gestão das emoções em si próprio e motivação, bem como na utilização das emoções para facilitar o pensamento, do que pessoas com até doze anos de escolaridade;
- as pessoas com pós-graduação/mestrado descrevem maior perceção de na gestão das emoções em si próprio e motivação, do que as pessoas com até doze anos de escolaridade e
- as pessoas com doutoramento/pós-doutoramento, referem uma maior perceção acerca da gestão das emoções em si próprio e motivação e da utilização das emoções para facilitar o pensamento do que pessoas com Licenciatura/bacharelato e Pós-graduação/mestrado.

¹² A sua utilização parece ser a mais adequada uma vez que, de acordo com Martins (2011) os grupos, criados em função do nível de escolaridade, não possuem o mesmo número de participantes.

Tabela 20:

Diferenças ao nível da IE percebida em função da escolaridade (resultados do teste *Post-hoc* de Gabriel)

	Escolaridade (grupos)		
	Até 12 anos Vs. Licenciatura /bacharelato	Até 12 anos Vs. Pós- graduação/ mestrado	Até 12 anos Vs. Doutoramento /pós- doutoramento
1) Análise, expressão, compreensão e regulação das emoções dos outros	<i>ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>
2) Análise, expressão, compreensão e regulação reflexiva das próprias emoções	<i>ns</i>	<i>ns</i>	**
3) Gestão das emoções em si próprio e motivação	<i>ns</i>	**	***
4) Utilização das emoções para facilitar o pensamento	<i>ns</i>	<i>ns</i>	***

†*p* < .10; * *p* < .05; ** *p* < .01; *** *p* < .001; *ns* = não significante;

Tabela 20: (continuação)

	Escolaridade (grupos)		
	Licenciatura/bacharelato Vs. Pós-graduação/mestrado	Licenciatura/bacharelato Vs. Doutoramento/pós- doutoramento	Pós- graduação/mestrado Vs Doutoramento/pós- doutoramento
1) Análise, expressão, compreensão e regulação das emoções dos outros	<i>ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>
2) Análise, expressão, compreensão e regulação reflexiva das próprias emoções	<i>ns</i>	<i>ns</i>	<i>ns</i>
3) Gestão das emoções em si próprio e motivação	<i>ns</i>	***	**
4) Utilização das emoções para facilitar o pensamento	<i>ns</i>	***	**

†*p* < .10; * *p* < .05; ** *p* < .01; *** *p* < .001; *ns* = não significante;

2.1.1.5. Relacionamento afetivo significativo

No âmbito do objetivo específico relacionado com a característica estado civil/marital, esta investigação focou-se na comparação da IE percebida entre pessoas com e sem relacionamento afetivo significativo. Logo, para a verificação da hipótese cinco (H_5 : existem diferenças estatisticamente significativas na IE percebida, entre pessoas com e sem relação afetiva significativa), realizou-se um teste *t*-Student para amostras independentes com o propósito de analisar se existiam diferenças ao nível das médias das quatro dimensões da IE percebida, entre estes dois grupos de pessoas.

Considerando os resultados apresentados na Tabela 21, pode concluir-se que se encontraram diferenças estatisticamente significativas entre pessoas com e sem relacionamento significativo, no que concerne à gestão das emoções em si próprio e motivação [$t_{(1370)} = -3,75, p < .001$], bem como à utilização das emoções para facilitar o pensamento [$t_{(1370)} = -2,92, p = .004$].

Por outro lado, verifica-se que não existem diferenças estatisticamente significativas entre pessoas com e sem relacionamento significativo, ao nível da análise, expressão compreensão e regulação das emoções dos outros [$t_{(1370)} = -0,89, p = .372$] (tabela 21), nem ao nível da análise, expressão compreensão e regulação reflexiva das próprias emoções, [$t_{(1370)} = -1,60, p = .110$] (tabela 21).

Tabela 21:

Diferenças entre pessoas de nacionalidade portuguesa e brasileira, ao nível da IE percebida (resultados do teste *t*-Student)

	Relacionamento significativo (grupos)		<i>t</i> (1370)
	Não (<i>n</i> = 593) Média (DP)	Sim (<i>n</i> = 779) Média (DP)	
1) Análise, expressão, compreensão e regulação das emoções dos outros	4,07 (0,46)	4,10 (0,46)	-0,89
2) Análise, expressão, compreensão e regulação reflexiva das próprias emoções	3,75 (0,69)	3,81 (0,72)	-1,60
3) Gestão das emoções em si próprio e motivação	4,37 (0,49)	4,46 (0,47)	-3,75***
4) Utilização das emoções para facilitar o pensamento	4,31 (0,59)	4,41 (0,59)	-2,92**

† $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$;

Através da comparação de médias pode apurar-se que as pessoas com relacionamento significativo, relatam uma maior perceção relativa à gestão das emoções em si próprio e motivação bem como à utilização das emoções para facilitar o pensamento, do que pessoas sem relacionamento significativo.

2.1.1.6. Violência

Foi, ainda, objetivo específico deste estudo, analisar a IE percebida e função das pessoas terem sido, ou não, vítimas de violência (e.g., doméstica, psicológica, sexual). Posto isto, para a verificação da hipótese seis (H_6 : existem diferenças estatisticamente significativas na IE percebida, entre pessoas que já foram, ou não, vítimas de violência (e.g., doméstica, psicológica, sexual), realizou-se um teste *t*-Student para amostras independentes com o propósito de analisar se existiam diferenças ao nível das médias das quatro dimensões da IE percebida, entre as pessoas destes dois grupos.

Dos resultados constantes da Tabela 22, pode notar-se que existem diferenças estatisticamente significativas no que concerne à, dimensão: utilização das emoções para facilitar o pensamento [$t_{(1363)} = 3,04, p = .002$].

Como se pode constatar na Tabela 22 não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas entre as pessoas que já foram vítimas violência (e.g., doméstica, psicológica, sexual), e pessoas que não foram, ao nível da análise, expressão compreensão e regulação das emoções dos outros [$t_{(1363)} = 1,45, p = .148$], nem ao nível da gestão das emoções em si próprio e motivação [$t_{(1363)} = 0,52, p = .602$]. Observam-se diferenças marginalmente significativas no que respeita à análise, expressão compreensão e regulação reflexiva das próprias emoções [$t_{(1363)} = -1,77, p = .076$].

Tabela 22:

Diferenças entre pessoas que já foram vítimas violência (e.g., doméstica, psicológica, sexual), e pessoas que não o foram, ao nível da IE percebida (resultados do teste *t*-Student)

	Experiência de violência (grupos)		<i>t</i> (1363)
	Sim (<i>n</i> = 315) Média (DP)	Não (<i>n</i> = 1050) Média (DP)	
1) Análise, expressão, compreensão e regulação das emoções dos outros	4,12 (0,44)	4,08 (0,47)	1,45
2) Análise, expressão, compreensão e regulação reflexiva das próprias emoções	3,72 (0,73)	3,80 (0,70)	-1,77†
3) Gestão das emoções em si próprio e motivação	4,44 (0,50)	4,42 (0,47)	0,52
4) Utilização das emoções para facilitar o pensamento	4,46 (0,63)	4,34 (0,57)	3,04**

† $p < .10$; * $p < .05$; ** $p < .01$; *** $p < .001$;

Mediante o exercício de comparação das médias, pode constatar-se que pessoas que já experienciaram violência (e.g., doméstica, psicológica, sexual), relatam uma maior perceção relativa à utilização das emoções para facilitar o pensamento.

Terminando esta secção, referente ao primeiro objetivo geral de investigação, é demonstrado pelas análises apresentadas anteriormente que existem, na generalidade, diferenças ao nível de grande parte das dimensões da IE percebida, em função de características sociodemográficas, como a idade, nacionalidade, o género, o nível de escolaridade e a presença de relação afetiva significativa. Relativamente à característica da presença de experiência de violência tal apenas se verificou numa dimensão.

2.2. Segundo objetivo geral de investigação: identificar se a Inteligência Emocional percebida está associada ao Bem-Estar Subjetivo

2.2.1. Resultados relativos ao estudo da associação entre a Inteligência Emocional percebida e o Bem-Estar Subjetivo

Relativamente à IE percebida e ao BES, um dos objetivos específicos deste estudo concentrou-se em analisar a associação entre estas duas variáveis. Então, para a verificação da sétima hipótese primária (H_{7a} : Existe associação entre a IE percebida e o BES) que tem como objetivo avaliar a existência de correlação entre as variáveis referidas, efetivou-se uma correlação de Pearson¹³.

Através da observação dos resultados constantes na Tabela 23, foi confirmada a existência de associação entre as dimensões da IE e as do BES, apresentando correlações positivas com significância estatística na generalidade das análises.

Operacionalizando, o estudo apresenta correlações significativas positivas fortes. Nomeadamente, a que apresentou um valor mais acentuado foi a correlação entre a gestão das emoções em si próprio e motivação e o AP ($r = .56, p < .001$), seguida da correlação entre a análise, expressão, compreensão e regulação reflexiva das próprias emoções e o AP ($r = .51, p < .001$) e, por fim, a correlação entre a utilização das emoções para facilitar o pensamento e o AP ($r = .42, p < .001$).

Os dados apontam também para correlações estatisticamente significativas positivas moderadas. Neste caso, apresenta-se primeiramente a associação entre a gestão das emoções em si próprio e motivação e o AN ($r = .35, p < .001$), seguida pela correlação entre a análise, expressão, compreensão e regulação reflexiva das próprias emoções e o AN ($r = .30, p < .001$) e, por fim, a correlação entre a análise, expressão, compreensão e regulação das emoções dos outros e o AP ($r = .25, p < .001$).

No caso das correlações fracas, apresenta-se a correlação entre a utilização das emoções para facilitar o pensamento o AN ($r = .16, p < .001$), seguida da correlação entre a análise, expressão, compreensão e regulação das emoções dos outros e o AN ($r = .07, p = .01$).

¹³ Os valores de referência utilizados foram os propostos por Cohen (1988): $r = .10 - .23$ (correlação fraca); $r = .24 - .36$ (correlação moderada); $r > .37$ (correlação forte).

Tabela 23:
Associações entre a IE percebida e o BES

	AP (n = 1377)	AN (n = 1377)
	<i>r</i>	<i>r</i>
1) Análise, expressão, compreensão e regulação das emoções dos outros	.25***	.07**
2) Análise, expressão, compreensão e regulação reflexiva das próprias emoções	.51***	.30***
3) Gestão das emoções em si próprio e motivação	.56***	.35***
4) Utilização das emoções para facilitar o pensamento	.42***	.16***

†p < .10; * p <.05; ** p < .01; *** p <.001;

Como se pode constatar, ainda que todas as dimensões da IE percebida se correlacionem positivamente tanto com o AP como com o AN, os resultados encontrados apontam no sentido de ser a primeira associação a que possui magnitude superior, ou seja, maior magnitude de associação. Assim, maior percepção de IE encontra-se mais associada ao AP.

2.2.2. Resultados relativos à análise da predição da Inteligência Emocional percebida sobre o Bem-Estar Subjetivo

Tendo em consideração a correlação estatisticamente significativa, confirmada na exploração de resultados do ponto anterior e, com o propósito de verificar a última hipótese apresentada neste estudo (H_{7b} : Existe influência da IE percebida no BES, especificando, valores mais altos de IE percebida influenciam positivamente o BES), averiguou-se o comportamento da IE percebida como preditora do BES. Para tal, realizou-se uma análise de regressão linear múltipla, recorrendo ao método *forced entry* (Field, 2015) ¹⁴.

Tendo em conta a dimensão AN do BES, considerada como variável dependente da IE percebida, os dados apresentados na Tabela 24 demonstram que a IE percebida prediz 15% da variância da pontuação dessa dimensão (médio efeito). Os dados evidenciaram ainda, um valor de *F* de 60,67 [$F_{(4,1372)} = 60,67; p < .001$].

Tabela 24:
Efeito preditor da IE percebida no AN (Resultados da regressão múltipla *forced entry*)

Preditor	<i>R</i>	<i>R</i> ²	<i>R</i> ² ajustado	<i>F</i>
IE percebida	.388	.150	.148	60,67***

- a. Variável Dependente: AN
b. *** p <.001;

¹⁴ Os valores de referência utilizados para a interpretação do valor do coeficiente de *R*² foram os sugeridos por Cohen (1988): 2% corresponde a um pequeno efeito, 13% a um médio efeito e 26% ou superior a um grande efeito.

Como se pode constatar na Tabela 25, relativamente a cada uma das dimensões do preditor IE percebida, todas contribuem para a predição do AN. Desta forma, a análise, expressão, compreensão e regulação das emoções dos outros [$\beta = -.11$; $t_{(4,1372)} = -3,90$; $p < .001$], seguida pela utilização das emoções para facilitar o pensamento [$\beta = -.08$; $t_{(4,1372)} = -2,45$; $p = .015$], contribuem de forma estatisticamente significativa e negativa para o AN. No que respeita às dimensões da IE percebida que contribuem positivamente para explicar a variabilidade do AN, enfatiza-se que a que possui um maior grau de influência é a gestão das emoções em si próprio e motivação [$\beta = .32$; $t_{(4,1372)} = 9,39$; $p < .001$], seguida pela análise, expressão, compreensão e regulação reflexiva das próprias emoções [$\beta = .19$; $t_{(4,1372)} = 6,08$; $p < .001$].

Tabela 25:

Efeito preditor de cada uma das dimensões da IE percebida no AN (resultados da regressão múltipla *forced entry*)

Preditor	B	t
1) Análise, expressão, compreensão e regulação das emoções dos outros	-.11	-3,90**
2) Análise, expressão, compreensão e regulação reflexiva das próprias emoções	.19	6,08***
3) Gestão das emoções em si próprio e motivação	.32	9,39***
4) Utilização das emoções para facilitar o pensamento	-.08	-2,45**

a. Variável Dependente AN

b. * $p < .05$ *** $p < .001$;

Relativamente à dimensão AP do BES, considerada como como variável dependente da IE percebida, os dados apresentados na Tabela 26 sugerem que a IE percebida prediz 36,5% (grande efeito) da variância da pontuação dessa dimensão. Os resultados apresentam ainda, um valor de F de 197,08 [$F_{(4,1372)} = 197,08$; $p < .001$].

Tabela 26:

Efeito preditor da IE percebida no AN (Resultados da regressão múltipla *forced entry*)

Preditor	R	R^2	R^2 ajustado	F
IE percebida	.604	.365	.363	197,08***

a. Variável dependente: AP

b. *** $p < .001$;

Relativamente à contribuição de cada uma das dimensões do preditor, no que respeita ao AP, como se pode constatar na Tabela 27 apenas os últimos três fatores da IE percebida, contribuem para a predição do AP. Desta forma, a gestão das emoções em si próprio e motivação [$\beta = .37$; $t_{(4,1372)} = 12,279$; $p < .001$], seguida pela análise, expressão, compreensão e regulação reflexiva das próprias emoções [$\beta = .26$; $t_{(4,1372)} = 9,506$; $p < .001$] e pela utilização das emoções para facilitar o pensamento [$\beta = .09$; $t_{(4,1372)} = 3,342$; $p < .001$], contribuem de forma estatisticamente significativa e positiva para explicar a variabilidade do AP.

Tabela 27:

Efeito preditor de cada uma das dimensões da IE percebida no AN (resultados da regressão múltipla *forced entry*)

Preditor	B	t
1) Análise, expressão, compreensão e regulação das emoções dos outros	-.04	-1,454
2) Análise, expressão, compreensão e regulação reflexiva das próprias emoções	.26	9,506***
3) Gestão das emoções em si próprio e motivação	.37	12,279***
4) Utilização das emoções para facilitar o pensamento	.09	3,342***

a. Variável dependente AP

b. *** p <.001;

Concluindo esta secção referente ao segundo objetivo geral de investigação, da análise dos resultados apresentados anteriormente decorre que cada dimensão do BES, é explicada, na sua generalidade, pela maioria das dimensões da IE percebida. Operacionalizando a IE percebida prediz 15% (médio efeito) da variância da pontuação do AP em contraste com 36,5% (grande efeito) da variância da pontuação do AN. Deste modo, os resultados encontrados apontam no sentido de que a IE percebida, influencia e prediz o BES. Desta forma, permitem basear a rejeição das hipóteses nulas relacionadas com o segundo objetivo geral deste estudo.

Capítulo 3: Discussão dos resultados

Nesta componente da dissertação será realizada a discussão de resultados, à luz da fundamentação teórica e das conclusões e elementos encontrados noutros trabalhos de investigação. Com este exercício, pretende-se estabelecer uma ponte entre o domínio das construções teóricas e o conjunto de resultados apresentados no capítulo anterior atribuindo assim, significado aos dados encontrados, aos objetivos do estudo e à questão de investigação. Desta forma, este capítulo estrutura-se respeitando a organização sequencial da apresentação dos resultados (Parte II: Estudo Empírico, Capítulo II: Apresentação e análise de dados - Resultados do estudo).

3.1. Discussão dos resultados encontrados acerca da Inteligência Emocional percebida em toda a amostra

A realização deste trabalho pressupunha o cumprimento de vários objetivos. Assim, e de forma a avaliar a IE percebida em toda a amostra (primeiro objetivo geral de investigação), foram encontrados resultados, que a seguir se discutem, relacionados com o teste de diferenças entre as dimensões da IE percebida e características sociodemográficas, bem como em função de grupos específicos.

Relativamente ao primeiro objetivo específico deste estudo, em que se pretendia analisar a variável IE percebida em função da idade, foram encontradas diferenças estatisticamente significativas, ao nível de todas as dimensões da IE percebida. Os dados indicam que pessoas mais velhas, demonstram mais IE percebida, na generalidade das suas dimensões, quando comparadas com pessoas mais novas. Estes resultados corroboram o anteriormente exposto na fundamentação teórica. Nesta linha salientam-se autores como Mayer et al. (2008), que defendem que a IE se encontra em constante desenvolvimento desde o nascimento, podendo, ainda, de acordo com Lopes et al. (2003), ser desenvolvida ao longo de todo o ciclo de vida. Esta premissa foi testada por Mayer et al. que realizou um estudo, em 1999, apresentado por Schutte et al. (2007), através de medidas de performance e que revelou que pessoas mais velhas pontuaram num nível mais elevado de IE do que pessoas mais novas. Similarmente, Schutte et al. (2007), apresentam os estudos de autores como Van Rooy, Alonso e Viswesvaran (2005), que utilizaram medidas de autorrelato e indicaram resultados semelhantes, neste caso, relativos à IE percebida. Depreende-se, então, que com o aumento da idade incrementem também os níveis de IE e, conseqüentemente, a percepção da mesma.

Em relação ao segundo objetivo específico da presente investigação que visava comparar a IE percebida entre adultos portugueses e brasileiros, dos resultados obtidos, salienta-se que não foram encontradas diferenças estatisticamente significativas ao nível da percepção acerca da

análise, expressão, compreensão e regulação das emoções dos outros, e da análise, expressão, compreensão e regulação reflexiva das próprias emoções. Ainda que não tenham sido encontrados estudos neste âmbito específico estes dados parecem sugerir semelhanças culturais entre os dois países. Neste caso, tal parece poder ser justificado pela influência de Portugal na cultura brasileira e pelos fatores que culturalmente partilham, como é disso exemplo, a língua (IBGE, 2016). Complementando, estas características poderão, potencialmente, relacionar-se com a ausência de diferenças ao nível da perceção da análise, expressão compreensão e regulação das emoções dos outros e da análise, expressão compreensão e regulação reflexiva das próprias emoções uma vez que, de acordo com Mayer e Salovey (1997), o desenvolvimento das sub-habilidades constituintes do terceiro ramo - análise e compreensão das emoções (do modelo das habilidades, de 1997) - coincidem com a evolução da linguagem e do pensamento proposicional. Então, se a linguagem desenvolvida pelos brasileiros e portugueses é semelhante, também o tenderá a ser o pensamento proposicional, o que, em conjunto, poderá influenciar e explicar a semelhança ao nível da forma como portugueses e brasileiros analisam, exprimem, compreendem e regulam as emoções (dos outros e de si próprios).

Outro objetivo específico, anteriormente definido no âmbito desta investigação, concentrava-se em comparar a IE percebida entre pessoas do género feminino e masculino. Neste caso, os dados apontam para que pessoas do género feminino, relatam uma maior perceção relativa à análise, expressão compreensão e regulação das emoções dos outros bem como à análise, expressão compreensão e regulação reflexiva das próprias emoções do que pessoas do género masculino (não se encontraram outras diferenças estatisticamente significativas). Estes resultados vão ao encontro dos obtidos nos estudos apresentados por Schutte et al., (2007) que identifica a investigação de Mayer et al. (1999), realizada através de medidas de performance, revelando que pessoas do género feminino tinham pontuado mais alto do que pessoas do género masculino. Na mesma linha, Lanciano e Curci (2015) ilustram estas informações com estudos efetivados através do mesmo tipo de medidas (como por exemplo os de Brackett et al., realizado em 2004; Extremera, Fernández-Berrocal e Salovey, realizado em 2006; Kafetsios, realizado em 2004; Mayer, Salovey e Caruso (2002) e Salguero, Extremera e Fernández-Berrocal, realizado em 2012). Os mesmos autores mencionam que foram obtidos resultados similares em estudos cuja recolha foi realizada com medidas de autorrelato. Estas investigações revelaram que, tipicamente, as pessoas do género feminino, tendem a manifestar uma perceção mais elevada de IE que pessoas do género masculino (e.g., Craig, Tran, Hermens, Williams, Kemp, Morris e Gordon, realizado em 2009 e Petrides e Furnham, realizado em 2000).

No quarto objetivo específico, pretendia-se analisar a IE percebida em função do nível de escolaridade. Neste processo, os dados indicam que na maioria das dimensões da IE percebida (análise, expressão compreensão e regulação reflexiva das próprias emoções, gestão das

emoções em si próprio e motivação e utilização das emoções para facilitar o pensamento), as pessoas com maior nível de escolaridade, relataram maior IE percebida (quando comparadas com pessoas com nível de escolaridade mais baixo). Estes dados corroboram o exposto na fundamentação teórica, onde se salienta o contributo dos autores Lopes et al. (2003), que defendem que a IE se desenvolve através da aprendizagem e da experiência. Complementando, hipotetiza-se que pessoas com um mais alto nível de escolaridade tenham tido, possivelmente, no seu trajeto educativo e formativo, um maior número de oportunidades, contextos estruturados e experiências que podem ter potenciado o desenvolvimento de capacidades emocionais ao longo da sua vida. Se parece ser possível com base nestas asserções, afirmar que a aprendizagem e o contexto subjacente à mesma, poderão incrementar a IE e consequentemente a sua perceção, por outro lado, parece ser também válido hipotetizar-se que a aprendizagem e o conhecimento poderão ser mais procurados por pessoas com IE mais desenvolvida. Nesta linha, Woyciekoski e Hutz (2009), que se suportam no estudo de Mayer et. al. (2004), postulam que pessoas com altos níveis de IE, tendem a ser mais abertas a novas experiências, o que pode justificar que pessoas com mais IE percebida possam procurar mais literacia e desenvolvimento do conhecimento e consequentemente mais qualificações académicas.

Interessava ainda, neste estudo, comparar a IE percebida entre pessoas com e sem relação significativa. Neste caso, os resultados sugerem que as pessoas com relacionamento significativo, relatam uma maior perceção relativa à gestão das emoções em si próprio e motivação bem como à utilização das emoções para facilitar o pensamento, do que pessoas sem relacionamento significativo (não foram encontradas outras diferenças estatisticamente significativas). Os resultados aqui encontrados vão ao encontro do esperado e são congruentes com as conclusões de Caruso et al. (2002), que apontam para que as pessoas com mais IE tendem a desejar uma maior participação social, não só a nível geral, como também em termos de relacionamentos íntimos. Daqui, parece poder inferir-se que pessoas com mais IE poderão ter a tendência a estabelecer relacionamentos significativos. Tal parece justificar o facto de as pessoas com relacionamento significativo relatarem mais gestão das emoções em si próprio e motivação bem como à utilização das emoções para facilitar o pensamento, do que pessoas sem relacionamento significativo. Por seu turno, os teóricos Schutte et al. (2001) realizaram, em 2001, sete estudos, onde se destacam os resultados que indicam que quanto maior foi a pontuação de IE obtida pelos participantes mais elevadas eram as pontuações relativas a empatia e a respostas de cooperação para com os parceiros. Neste âmbito, os autores Azpiazu et al. (2015) e Woyciekoski e Hutz (2009), apresentam evidências de que altos níveis de IE se encontram relacionados com o uso de estratégias interpessoais adaptativas. Em síntese, se se pode deduzir que as pessoas, por terem estas capacidades de IE prévias, procuram um relacionamento afetivo significativo, por outra perspetiva, parece ser válido hipotetizar-se que será por terem um relacionamento que estas pessoas são potenciadas a desenvolver as capacidades de gerir as emoções em si próprio e motivação e de

utilizar as emoções para facilitar o pensamento (e conseqüentemente a percepção das mesmas).

No sexto objetivo específico, último relacionado com o primeiro objetivo geral, pretendia-se analisar a IE percebida em função de as pessoas terem sido, ou não, vítimas de violência (e.g., doméstica, psicológica, sexual). Neste exercício os dados apontam para que pessoas que já experienciaram violência (e.g., doméstica, psicológica, sexual), relatam uma maior percepção relativa à utilização das emoções para facilitar o pensamento (não se encontraram outras diferenças estatisticamente significativas). Ainda que não tenham sido encontrados outros estudos neste âmbito específico, existem investigações que interligam a IE e a resiliência e, por sua vez, a resiliência à experiência de violência. Nesta sequência, o autor Omar et al., (2014), declara que existe um crescente corpo de evidência empírica que sugere que a IE impacta positiva e significativamente na resiliência, para isso, o autor alicerça-se nos estudos de Bar-On (2005) e divulga que essas relações significativas estão em sintonia com as encontradas no estudo de Omar (2013). Por sua vez, o estudo de Liu et al., realizado em 2013, e apresentado por Omar et al. (2014) especifica que a capacidade de utilizar adequadamente as emoções favorece a resiliência. Ora, se esta capacidade de utilização das emoções incrementa a resiliência e se, de acordo com Labronici (2012) e Souza e Cerveny (2006), as experiências adversas, nomeadamente a violência, se relacionam com o aumento desse constructo, parece poder inferir-se que, as pessoas, por passarem por essa experiência de violência, desenvolvem a utilização das emoções para facilitar o pensamento que, por sua vez, poderá funcionar como um potenciador da resiliência.

3.2. Discussão dos resultados encontrados acerca da associação entre a Inteligência Emocional percebida e o Bem-Estar Subjetivo

No cumprimento do segundo objetivo geral definido para este trabalho (analisar a associação da IE percebida com o BES) foram encontrados resultados, através do teste de hipóteses respeitantes à existência de associações entre as dimensões da IE percebida e as do BES, que a seguir se discutem.

No que concerne ao último objetivo específico desta investigação, que se concentrava em analisar a associação entre a IE percebida e o BES, em primeiro lugar, pretendia-se avaliar a existência de correlação estatisticamente significativas entre as variáveis referidas. Através deste exercício, obtiveram-se resultados que sugerem que todas as dimensões da IE percebida se correlacionam positivamente tanto com o AP como com o AN. Aprofundando, os resultados encontrados apontam no sentido de ser a primeira associação, com o AP, que possui maior

magnitude de associação. Estes resultados são, de forma análoga, semelhantes aos presentes na literatura pesquisada. Nesta sequência, enfatiza-se, no campo dos estudos cujos dados de IE foram recolhidos através de medidas de performance, o estudo de Lanciano e Curci, (2015) que indica uma relação de influência entre IE e bem-estar. Especificamente, um maior nível de competência emocional parece incrementar os níveis de bem-estar. Relativamente aos estudos que realizaram a recolha de dados de IE através de medidas de autorrelato, salientam-se principalmente os de: Augusto-Landa, Pulido-Martos e Lopez-Zafra, (2011); Azpiazu et al., (2015); Ferragut e Fierro (2012) e Lange, García-Álvarez e López, (2014) que corroboram a premissa de que a IE, neste caso, percebida, se encontra relacionada positivamente BES e/ou variáveis aproximadas ao mesmo. Especificamente, os estudos de Gallagher e Vella-Brodrick (2008), Schutte e Malouff (2011) e Schutte et al. (2002), demonstram que um maior nível de IE percebida incrementa o BES, especialmente o AP. Os resultados obtidos e os elementos provenientes dos resultados dos diferentes estudos mencionados conduziram à exploração da potencial relação de influência entre as variáveis.

Assim, por fim, depois de ter sido confirmada a correlação anteriormente discutida, efetuaram-se análises relativas ao comportamento da IE percebida como variável potencialmente preditora do BES. De todos os resultados obtidos, houve alguns que espoletaram maior interesse para serem discutidos. Assim, os dados obtidos sugerem que a IE percebida produz um grande efeito na predição da variância da pontuação do AP. Mais especificamente, as dimensões da gestão das emoções em si próprio e motivação da análise, expressão compreensão e regulação reflexiva das próprias emoções e da utilização das emoções para facilitar o pensamento parecem contribuir de forma estatisticamente significativa e positiva para explicar a variabilidade desta dimensão do BES. Os resultados encontrados, relacionam-se com as conclusões expostas por Lanciano e Curci (2015), que realizaram um estudo cuja recolha foi realizada com medidas de performance, onde concluíram que a maneira como as pessoas comunicam em termos de emoções influencia o seu bem-estar psicológico. Por outro lado, parece poder inferir-se ainda que, pelo simples facto de as pessoas possuírem maior percepção em relação à gestão das emoções em si próprio e motivação à análise, expressão compreensão e regulação reflexiva das próprias emoções e à utilização das emoções para facilitar o pensamento pode potencialmente incrementar o seu AP refletindo maior bem-estar.

Sintetizando esta componente relativa à discussão interpretativa dos principais resultados da presente investigação, enfatiza-se que a IE percebida, parece variar em função de determinadas características, como a idade, o género, o nível de escolaridade, a presença/ausência de relacionamento significativo e a presença/ausência de experiência de violência. Nestes casos, os resultados encontrados vão ao encontro e/ou relacionam-se com as conclusões presentes na literatura da especialidade. Tal acontece também no que respeita à associação positiva encontrada entre as variáveis IE e o BES.

Conclusão e considerações finais

A IE tem espoletado um grande interesse na comunidade científica uma vez que é considerada um constructo autónomo, está teoricamente definida e existem formas válidas e fiáveis para a avaliar, pelo que, o seu estudo apresenta grande viabilidade. Assim, graças à oportunidade que surgiu no âmbito do projeto e linha investigação denominada: “Saúde, bem-estar e felicidade ao longo do ciclo de vida PT/BR”, desenvolveu-se a presente dissertação que se concentrou, principalmente, na exploração desse constructo tanto ao nível teórico como empírico. Desta forma, foram definidos a estes dois níveis - teórico e empírico - objetivos, que se refletiram na organização deste documento, bem como nas decisões efetuadas ao longo do mesmo.

Uma vez que o crescimento exponencial do interesse relativo à IE, não se fez acompanhar pelo consenso acerca de como esta deveria ser definida e operacionalizada, no que concerne aos objetivos teóricos, estes tiveram em conta a divergência de posições e perspetivas relativas à delimitação conceptual e de avaliação da IE.

Assim, o primeiro objetivo teórico delineado concentrava-se em rever diacronicamente o percurso da IE, produzindo uma perspetiva completa, integrada e global. Desta forma, considerando que a IE é um constructo autónomo que surge da junção de dois grandes conceitos matriciais, a inteligência e a emoção e que existe uma série de influências culturais que contextualizam distintas perspetivas acerca da relação entre os conceitos que a enformam, foram exploradas cinco fases que providenciaram uma perspetiva temporal acerca da génese e evolução do constructo de IE e do seu percurso na busca da sua cientificidade.

Posteriormente, objetivava-se apresentar, explorar e analisar o constructo de IE, sua operacionalização e tradução em diferentes abordagens teóricas e de avaliação. Em virtude de algumas imprecisões na concetualização e avaliação da IE, representadas pela literatura, por vezes confusa, indeterminada e incoerente, este processo afigurou-se como um desafio. Ainda assim, através do estudo, em profundidade, dos modelos teóricos (modelos das habilidades e os modelos mistos) que, por sua vez abriram campo para a exploração e reflexão acerca de múltiplas metodologias e instrumentos de avaliação da IE (instrumentos de performance e instrumentos de autorrelato), resultou o que se pensa ser um dos maiores contributos deste trabalho: uma perspetiva organizadora, eclética e integradora relativa à definição, teorização e avaliação deste constructo.

Por fim, de forma a alcançar o objetivo teórico de rever a literatura mais pertinente relacionada com o contexto do estudo da IE e demonstração da atualidade e pertinência do mesmo, exploraram-se e sintetizaram-se os estudos mais relevantes neste âmbito, a partir dos quais se concluiu que, atualmente, a investigação nesta área se ocupa essencialmente em compreender as aplicações e implicações desta forma de inteligência no funcionamento em

diversas esferas da vida do ser humano. Constatou-se, ainda, que se têm efetuado estudos importantes que exploram a IE na sua relação com o Bem-Estar Subjetivo (BES) (ou variáveis afins e relacionadas).

O prisma de análise permitido através da revisão profunda da literatura e de informações relativas aos instrumentos aplicados no presente estudo (e.g., estudo e análise da literatura referente a estruturas fatoriais da AES e PANAS-VRP), permitiu enquadrar e refletir acerca de diversas problemáticas. Tal revelou-se fundamental, ao longo do processo relacionado com o estudo empírico da IE, uma vez que orientou a metodologia, os procedimentos e potenciou a ponderação acerca de aspetos relevantes a considerar o que permitiu, dessa forma, basear e efetuar escolhas informadas. Neste contexto salientam-se, por exemplo, as decisões tomadas na definição de objetivos gerais e específicos, a criação das hipóteses em estudo, a definição dos critérios de inclusão dos participantes (adultos portugueses e brasileiros com acesso à *internet*) e as decisões e processos efetuados na adaptação dos instrumentos aplicados à amostra. Assim, através dos procedimentos estatísticos que pareceram mais pertinentes obtiveram-se resultados, relativos a 1377 participantes, conforme os objetivos gerais empíricos definidos previamente para este estudo transversal.

Nesta sequência, no que respeita à caracterização da IE percebida (considerada em quatro dimensões: *Análise, expressão compreensão e regulação das emoções dos outros; Análise, expressão compreensão e regulação reflexiva das próprias emoções; Gestão das emoções em si próprio/motivação e Utilização das emoções para facilitar o pensamento*) foi demonstrado pelas análises efetuadas que existem, na generalidade, diferenças ao nível de grande parte das dimensões da IE percebida, em função de características sociodemográficas, como a idade, a nacionalidade, o género, o nível de escolaridade e a presença de relação afetiva significativa. No que concerne à característica da presença de experiência de violência tal apenas se verificou numa dimensão.

Relativamente ao objetivo que se concentrou em identificar e explorar a associação da IE percebida com o BES, encontraram-se evidências consistentes que sugerem que as mesmas se encontram correlacionadas. Posteriormente, através do estudo do comportamento da variável independente como preditora da dependente, conclui-se que a IE percebida, influencia e prediz o BES, salientando-se especialmente um grande efeito na predição da variância da pontuação do AP. Todos os resultados encontrados foram ao encontro ou conseguiram ser interpretados, à luz da teoria explorada anteriormente bem como dos resultados de outros estudos.

Tendo em consideração o exposto anteriormente, considera-se que foram realizados procedimentos congruentes com todos os objetivos definidos previamente, para esta dissertação, pelo que se julga que os mesmos foram alcançados na sua generalidade e particularidade.

Como qualquer investigação, também este estudo não se encontra totalmente isento de limitações. Nesta linha, indica-se que, potencialmente, o grau de controlo relativo ao preenchimento do protocolo (e.g., ambiente e espaço onde decorreu a resposta) foi restringido pelo facto de a recolha de dados ter ocorrido de forma *online*, transversalmente, num período temporal. Salienta-se, também, o facto da amostra deste estudo ser por conveniência. Ainda assim, o que pode ser interpretado como limitações deste estudo, pode ser, também, perspetivado como pontos fortes. Conjetura-se que pelo facto de os dados terem sido recolhidos de forma *online*, garantindo a confidencialidade total, este processo tenha funcionado como um incentivo para os participantes fornecerem dados verídicos, diminuindo, assim, uma das principais desvantagens dos métodos de autorrelato: o fator da desejabilidade social. Complementando, no tempo em que decorreu a investigação, foi graças a este método de recolha de dados aliado à conveniência da amostra, que possibilitou obter a vasta riqueza de informações, relativas a um número tão considerável de sujeitos. Interpreta-se ainda, que foi uma mais-valia do estudo, os dados terem sido recolhidos em dois países diferentes (Portugal e Brasil), considerando as características que aproximam estas nacionalidades.

Os resultados desta investigação permitem, ainda, orientar um caminho para considerações em relação a potenciais estudos futuros que merecem, agora, destaque. Neste âmbito, os desenvolvimentos acerca deste tema, poderão representar um papel muito importante no que respeita à ampliação do seu atual domínio teórico e de avaliação. Assim, no futuro, parece ser pertinente, explorar a IE percebida, em pessoas agressoras, bem como investigar a mesma variável, em pessoas com relacionamentos significativos, em função da satisfação com essas relações. Uma outra linha de investigação potencialmente profícua parece poder concentrar-se na efetivação de trabalhos que aliem instrumentos de autorrelato e de habilidade na avaliação da IE. Considera-se ainda ser relevante a realização de estudos longitudinais que contemplem, por exemplo, uma análise do desenvolvimento da IE ao longo do ciclo vital. Por fim, salienta-se que desenvolvimentos futuros poderão, para além da avaliação e descrição do fenómeno, pesquisar e definir formas eficazes e eficientes de promover as competências e habilidades emocionais, em diferentes faixas etárias, através do desenho de programas de desenvolvimento de IE (e incremento posterior da IE percebida e do BES), passíveis de serem validados empiricamente.

Ambiciona-se que, através da revisão, organização, simplificação e ampliação do conhecimento existente acerca da IE e com os novos contributos que trouxe a nível empírico, esta dissertação em Psicologia (Clínica e da Saúde) tenha contribuído para o desenvolvimento científico do estudo da IE.

Bibliografia

- Augusto-Landa, J. M., Pulido-Martos, M., & Lopez-Zafra, E. (2011). Does perceived emotional intelligence and optimism/pessimism predict psychological well-being? *Journal of Happiness Studies*, 12, 463-474. Retirado de <http://doi.org/10.1007/s10902-010-9209-7>
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., Huang, S. H., & McKenney, D. (2004). Measurement of trait emotional intelligence: testing and cross-validating a modified version of Schutte et al.'s (1998) measure. *Personality and Individual Differences*, 36(3), 555-562. Retirado de [http://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00114-4](http://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00114-4)
- Azpiazu, L., Esnaola, I., & Sarasa, M. (2015). Capacidad predictiva del apoyo social en la inteligencia emocional de adolescentes. *European Journal of Education and Psychology*, 8(1), 23-29. Retirado de <http://doi.org/10.1016/j.ejeps.2015.10.003>
- Bar-on, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI). *Psicothema*, 18(1), 13-25.
- Benfield, J. A., & Szlemko, W. J. (2006). Internet-based data collection: promises and realities. *Journal of Research Practice*, 2(2), 1-15.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., & Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36(6), 1387-1402. Retirado de [http://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00236-8](http://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00236-8)
- Brown, R. F., & Schutte, N. (2006). Direct and indirect relationships between emotional intelligence and subjective fatigue in university students. *Journal of Psychosomatic Research*, 60(6), 585-593. Retirado de <http://doi.org/10.1016/j.jpsychores.2006.05.001>
- Bueno, J. M., & Primi, R. (2003). Inteligência emocional: um estudo de validade sobre a capacidade de perceber emoções. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16(2), 279-291. Retirado de <http://doi.org/10.1590/S0102-79722003000200008>
- Cakan, M., & Altun, S. A. (2005). Adaptation of an emotional intelligence scale for turkish educators. *International Education Journal*, 6(3), 367-372.
- Caruso, D. R., Mayer, J. D., & Salovey, P. (2002). Relation of an ability measure of emotional intelligence to personality. *Journal of Personality Assessment*, 79(2), 306-320. Retirado de <http://doi.org/10.1207/S15327752JPA7902>
- Ciarrochi, J. V., Chan, A. Y. C., & Caputi, P. (2000). A critical evaluation of the emotional

intelligence construct. *Personality and Individual Differences*, 28, 539-561. Retirado de [http://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00119-1](http://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00119-1)

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum.

Contreras, F., Barbosa, D., & Espinosa, J. (2010). Personalidad, inteligencia emocional y afectividad en estudiantes universitarios de áreas empresariales Implicaciones para la formación de líderes. *Revista Diversitas - Perspectivas en Psicología*, 6(1), 65-79.

Correia, A. M., & Mesquita, A. (2014). *Mestrados & Doutoramentos: estratégias para a elaboração de trabalhos científicos: o desafio da excelência* (2ª edição). Porto: VidaEconómica.

Costa, A. C., & Faria, L. M. (2014). Avaliação da inteligência emocional: a relação entre medidas de desempenho e de autorrelato. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30(3), 339-346. Retirado de <http://doi.org/10.1590/S0102-37722014000300011>

Dawda, D., & Hart, S. (2000). Assessing emotional intelligence: reliability and validity of the Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i) in university students. *Personality and Individual Differences*, 28(4), 797-812. Retirado de [http://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00139-7](http://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00139-7)

Esgalhado, M. G., Pereira, H. M., Monteiro, S. J., Satuf, C., Barbosa, M. M., Vicente, L., & Santos, F. (s.d.). *Adaptação e validação portuguesa preliminar da escala de Inteligência Emocional de Schutte (EIES)*. Documento de circulação restrita, Departamento de Psicologia e Educação, Universidade da Beira Interior, Covilhã, Portugal.

Extremera, N., Fernández-Berrocal, P., Ruiz-Aranda, D., & Cabello, R. (2006). Inteligencia emocional, estilos de respuesta e depresión. *Ansiedad y Estrés*, 12(2), 191-205.

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. (2006). La investigación de la inteligencia emocional en España. *Ansiedad y Estrés*, 12, 139-153.

Fernández-Berrocal, P., & Extremera, N. P. (2004). Inteligencia emocional, calidad de las relaciones interpersonales y empatía en estudiantes universitarios. *Clínica y Salud*, 15(2), 117-137. Retirado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1037943&info=resumen&idioma=SPA>

Ferragut, M., & Fierro, A. (2012). Inteligencia emocional, bienestar personal y rendimiento académico en preadolescentes. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(3), 95-104. Retirado de <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=a9h&AN=85109499&lang=es&si>

te=ehost-live

- Ferrándiz, C., Marín, F., Gallud, L., Ferrando, M., Pina, J. A., & Prieto, M. D. (2006). Validez de la escala de inteligencia emocional de Schutte en una muestra de estudiantes universitarios. *Ansiedade y Estrés*, 12(3), 167-179.
- Field, A. (2015). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics* (4ª edição). London: Sage.
- Flores, M. M., & Tovar, L. A. (2005). Orígenes, evolución y modelos de inteligencia emocional. *INNOVAR, Revista de Ciencias Administrativas y Sociales*, 9-24.
- Fortin, M. F. (1999). *O processo de investigação - da concepção à realização*. Loures: Lusociência.
- Fortin, M. F. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Loures: Lusociência.
- Fragoso-Luzuriaga, R. (2015). Inteligencia emocional y competencias emocionales en educación superior ¿ un mismo concepto? *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 6(16), 110-125.
- Galinha, I. C., & Pais-Ribeiro, J. L. (2005). Contribuição para o estudo da versão portuguesa da Positive and Negative Affect Schedule (PANAS): II - Estudo psicométrico. *Análise Psicológica*, 2(XXIII), 219-227. Retirado de <http://doi.org/10.14417/ap.83>
- Galinha, I. C., & Pais-Ribeiro, J. L. (2008). The structure and stability of subjective well-being: a structure equation modelling analysis. *Applied Research in Quality of Life*, 3(4), 293-314. Retirado de <http://doi.org/10.1007/s11482-009-9063-0>
- Galinha, I. C., Pereira, C. R., & Esteves, F. (2014). Versão reduzida da escala portuguesa de afeto positivo e negativo - PANAS-VRP: análise fatorial confirmatória e invariância temporal. *Revista da Associação Portuguesa de Psicologia*, 28(1), 53-65.
- Gallagher, E. N., & Vella-Brodrick, D. A. (2008). Social support and emotional intelligence as predictors of subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 44, 1551-1561. Retirado de <http://doi.org/10.1016/j.paid.2008.01.011>
- García-Coll, V., Graupera-Sanz, J.-L., Ruiz-Pérez, L.-M., & Palomo-Nieto, M. (2013). Inteligencia emocional en el deporte: validación española del Schutte Self Report Inventory (SSRI) en deportistas españoles. *Cuadernos de Psicología del Deporte*, 13(1), 25-36.
- Gonzaga, A. R., & Monteiro, J. K. (2011). Inteligência emocional no Brasil: um panorama da pesquisa científica. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 27(2), 225-232. Retirado de <http://doi.org/10.1590/S0102-37722011000200013>

- Granello, D. H., & Wheaton, J. E. (2004). Online data collection: Strategies for research. *Journal of Counseling & Development*, 82(4), 387-393. Retirado de <http://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2004.tb00325.x>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson R. E. (2010). *Multivariate data analysis* (6ª edição). New Jersey: Prentice Hall.
- Hakkak, M., Nazarpouri, A., Mousavi, S. N., & Ghodsi, M. (2015). Investigating the effects of emotional intelligence on social-mental factors of human resource productivity. *Journal of Work and Organizational Psychology*. Retirado de <http://doi.org/10.1016/j.rpto.2015.06.005>
- Haro-García, J.-M., & Castejon, J.-L. (2014). Perceived emotional intelligence, general intelligence and early professional success: predictive and incremental validity. *Anales de Psicología*, 30(2), 490-498. Retirado de <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.154621>
- Hernández-Vargas, C. I., & Dickinson-Bannack, M. E. (2014). Importancia de la inteligencia emocional en medicina. *Investigación en Educación Médica*, 3(11), 155-160. Retirado de <http://www.elsevier.es/es-revista-revista-investigacion-educacion-medica-343-articulo-importancia-inteligencia-emocional-medicina-90342713>
- IBGE (2016). Portal do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Retirado de <http://www.ibge.gov.br/>
- INE (2016). Portal do Instituto Nacional de Estatística. Retirado de <http://www.ine.pt/>
- ITU, & UNESCO (2015). The state of broadband 2015 (Annual report 2015). Retirado de <http://www.broadbandcommission.org/documents/reports/bb-annualreport2015.pdf>
- Jansen, K. J., Corley, K. G., & Jansen, B. J. (2007). E-survey methodology. In Reynolds, R., Woods, R., & Baker, J. (Eds.), *Handbook of research on electronic surveys and measurements* (pp. 1-8). Pensilvânia: IGI Global.
- Jiménez, R. M., Lopez, M. M., Parra, P. G., Quintana, P. J., & López, M. J. (2013). Inteligencia emocional y comunicación: la conciencia corporal como recurso. *Revista de Docencia Universitaria*, 11(1), 213-241.
- Kun, B., Balazs, H., Kapitany, M., Urban, R., & Demetrovics, Z. (2010). Confirmation of the three-factor model of the Assessing Emotions Scale (AES): verification of the theoretical starting point. *Behavior Research Methods*, 42(2), 596-606. Retirado de <http://doi.org/10.3758/BRM.42.2.596>

- Labronici, L. M. (2012). Processo de resiliência nas mulheres vítimas de violência doméstica: um olhar fenomenológico. *Texto e Contexto Enfermagem*, 21(3), 625-632. Retirado de <http://doi.org/10.1590/S0104-07072012000300018>
- Lanciano, T., & Curci, A. (2015). Does emotions communication ability affect psychological well-being? A study with the Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT) v2.0. *Health Communication*, 30(11), 1112-1121. Retirado de <http://doi.org/10.1080/10410236.2014.921753>
- Lange, A. C., García-Álvarez, D. J., & López, M. E. (2014). Efecto de la inteligencia emocional y flujo en el trabajo sobre estresores y bienestar psicológico: análisis de ruta en docentes. *Revista Colombiana de Psicología*, 23(1), 207-228. Retirado de <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-84904626997&partnerID=tZOtx3y1>
- Lefever, S., Dal, M., & Matthíasdóttir, Á. (2007). Online data collection in academic research: advantages and limitations. *British Journal of Educational Technology*, 38(4), 574-582. Retirado de <http://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2006.00638.x>
- Lizeretti, N. P., & Rodríguez, A. (2011). La inteligencia emocional en salud mental: una revisión. *Ansiedad y Estrés*, 17(2), 233-253.
- Lopes, P. N., Salovey, P., & Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641-658. Retirado de [http://doi.org/10.1016/S0191-8869\(02\)00242-8](http://doi.org/10.1016/S0191-8869(02)00242-8)
- Lyons, J. B., & Schneider, T. R. (2005). The influence of emotional intelligence on performance. *Personality and Individual Differences*, 39(4), 693-703. Retirado de <http://doi.org/10.1016/j.paid.2005.02.018>
- Marôco, J. (2010). *Análise de equações estruturais: fundamentos teóricos, software & aplicações*. Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- Marôco, J. (2014). *Análise estatística com o SPSS Statistics* (6ª edição). Pêro Pinheiro: ReportNumber.
- Martins, C. (2011). *Manual de análise de dados quantitativos com recurso ao IBM SPSS: saber decidir, fazer, interpretar e redigir*. Braga: Psiquilíbrios edições.
- Mayer, J. D., & Belz, C. M. (1998). Socialization, society's "emotional contract", and emotional intelligence. *Psychological Inquiry*, 9, 300-303.
- Mayer, J. D., & Geher, G. (1996). Emotional Intelligence and the identification of emotion.

Intelligence, 22, 89-113.

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, 17, 433-442. Retirado de [http://doi.org/10.1016/0160-2896\(93\)90010-3](http://doi.org/10.1016/0160-2896(93)90010-3)

Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In Salovey, P. & Sluyter, D. (Eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence* (pp. 3-31). New York: Basic Books.

Mayer, J. D., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2000). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27(4), 267-298. Retirado de [http://doi.org/10.1016/S0160-2896\(99\)00016-1](http://doi.org/10.1016/S0160-2896(99)00016-1)

Mayer, J. D., DiPaolo, M., & Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: a component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54(3), 772-781. Retirado de http://doi.org/10.1207/s15327752jpa5403&4_29

Mayer, J. D., Perkins, D. M., Caruso, D. R., & Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and giftedness. *Roeper Review*, 23(3), 131-137. Retirado de <http://doi.org/10.1080/02783190109554084>

Mayer, J. D., Roberts, R. D., & Barsade, S. G. (2008). Human abilities: emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59(1), 507-536. Retirado de <http://doi.org/10.1146/annurev.psych.59.103006.093646>

Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2004). Emotional intelligence: theory, findings and implications. *Psychological Inquiry*, 15(3), 197-215. Retirado de http://doi.org/10.1207/s15327965pli1503_02

Mayoral, L. L., & Ferrer, C. M. (2014). Empreendedorismo tecnológico y género en la Argentina: factores determinantes en la percepción de auto-eficácia empreendedora. *Revista Da Faculdade de Ciências Econômicas*, XXII(2), 97-108.

Neta, N. F., García, E. G., & Gargallo, I. S. (2008). A inteligência emocional no âmbito acadêmico : uma aproximação teórica e empírica. *Psicologia Argumento*, 26(52), 11-22.

Noronha, A. P., Primi, R., Freitas, F. A., & Dantas, M. A. (2007). Análise dos itens do Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test: escalas da área estratégica. *Psicologia em Estudo*, 12(2), 415-422.

Omar, A., Salessi, S., Urteaga, F., & Vaamonde, J. (2014). Validación transcultural de la Escala de Inteligencia Emocional de Schutte. *Perspectivas en Psicología*, 10(2), 261-274.

- Ordem dos Psicólogos Portugueses (2011). *Código Deontológico*. Lisboa: Ordem dos Psicólogos Portugueses.
- Ospino, G. A., & Colorado, Y. S. (2012). Características de inteligencia emocional y su relación con la ideación suicida en una muestra de estudiantes de Psicología. *Revista CES Psicología*, 5(2), 88-100. Retirado de <http://www.scielo.org.co/pdf/cesp/v5n2/v5n2a08.pdf>
- Pestana, M. H., & Gageiro, J. N. (2005). *Análise de dados para Ciências Sociais - a Complementaridade do SPSS*. Lisboa: Sílabo.
- Petrides, K. V., & Furnham, A. (2000). On the dimensional structure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 313-320. Retirado de [http://doi.org/10.1016/S0191-8869\(99\)00195-6](http://doi.org/10.1016/S0191-8869(99)00195-6)
- Pinheiro, A., & Silva, B. D. (2004). A estruturação do processo de recolha de dados. In *Actas da X Conferência Internacional de Avaliação Psicológica, Formas e Contextos* (pp. 522-529). Braga: Psiquilíbrios Edições.
- PORDATA (2016). Portal da Base de Dados Portugal Contemporâneo. Retirado de <http://www.pordata.pt/>
- Primi, R. (2003). Inteligência: avanços nos modelos teóricos e nos instrumentos de medida. *Avaliação Psicológica*, 1, 67-77.
- Queroz, N. C., & Neri, A. L. (2005). Bem-estar psicológico e inteligência emocional entre homens e mulheres na meia-idade e na velhice. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 18(2), 292-299. Retirado de <http://doi.org/10.1590/S0102-79722005000200018>
- Regner, E. (2008). Validez convergente y discriminante del inventario de cociente emocional. *Interdisciplinaria*, 25(1), 29-51.
- Rego, A., & Fernandes, C. (2005). Inteligência emocional: contributos adicionais para a validação de um instrumento de medida. *Psicologia*, 19(1), 139-167. Retirado de http://www.scielo.gp.pearl.mctes.pt/scielo.php?pid=S0874-20492005000100007&script=sci_arttext
- Roberts, R. D., Flores-Mendoza, C. E., & Nascimento, E. (2002). Inteligência emocional: um construto científico? *Paidéia*, 12(23), 77-92.
- Rodrigues, N., Rebelo, T., & Coelho, J. (2011). Adaptação da Escala de Inteligência Emocional de Wong e Law (WLEIS) e análise da sua estrutura factorial e fiabilidade numa amostra portuguesa. *Psychologica*, 55, 189-207.

- Salovey, P., & Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9, 185-211.
- Salovey, P., Mayer, J. D., Goldman, S. L., Turvey, C., & Palfai, T. P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. In Pennebaker, J. (Ed.), *Emotion, disclosure, and health* (pp. 125-154). Washington, D. C.: American Psychological Association.
- Schutte, N. S., & Malouff, J. M. (2011). Emotional intelligence mediates the relationship between mindfulness and subjective well-being. *Personality and Individual Differences*, 50, 1116-1119. Retirado de <http://doi.org/10.1016/j.paid.2011.01.037>
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., & Bhullar, N. (2009). The Assessing Emotions Scale. In Stough, C., Saklofske, D., & Parker J. (Eds.), *The Assessment of Emotional Intelligence* (pp. 119-135). New York: Springer Publishing. Retirado de <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Bobik, C., Coston, T. D., Greeson, C., ... Wendorf, G. (2001). Emotional Intelligence and interpersonal relations. *The Journal of Social Psychology*, 141(4), 523-536. Retirado de <http://doi.org/10.1080/00224540109600569>
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. (1998). Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167-177. Retirado de [http://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00001-4](http://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00001-4)
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Simunek, M., McKenley, J., & Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional well-being. *Cognition & Emotion*, 16(6), 769-785. Retirado de <http://doi.org/10.1080/02699930143000482>
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Thorsteinsson, E. B., Bhullar, N., & Rooke, S. E. (2007). A meta-analytic investigation of the relationship between emotional intelligence and health. *Personality and Individual Differences*, 42(6), 921-933. Retirado de <http://doi.org/10.1016/j.paid.2006.09.003>
- Silva, N. M., Lourenço, P. R., Peralta, C. F., & Carvalho, C. M. (2010). A inteligência emocional: da clarificação do constructo à sua aplicabilidade ao exercício da liderança. *Psychologica*, 2(52), 623-642.
- Siqueira, M. M., Barbosa, N. C., & Alves, M. T. (1999). Construção e validação fatorial de uma medida de inteligência emocional. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 15(2), 143-152.
- Smith, L., Heaven, P. C., & Ciarrochi, J. (2008). Trait emotional intelligence, conflict

communication patterns, and relationship satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 44(6), 1314-1325. doi: 10.1016/j.paid.2007.11.024

Souza, M. T., & Cervený, C. M. (2006). Resiliência psicológica: revisão da literatura e análise da produção científica. *Revista Interamericana de Psicología*, 40(1), 119-126.

Topp, N. W., & Pawloski, B. (2002). Online data collection. *Journal of Science Education and Technology*, 11(2), 173-178. Retirado de <http://doi.org/10.2307/40188721>

Turner, R., & Lloyd-Walker, B. (2008). Emotional intelligence (EI) capabilities training: can it develop EI in project teams? *International Journal of Managing Projects in Business*, 1(4), 512-534. Retirado de <http://doi.org/10.1108/17538370810906237>

Weible, R., & Wallace, J. (1998). Cyber research: the impact of internet on data collection. *Marketing Research*, 10(3), 19-31.

Woyciekoski, C., & Hutz, C. S. (2009). Inteligência emocional: teoria, pesquisa, medida, aplicações e controvérsias. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 22(1), 1-11.

Woyciekoski, C., & Hutz, C. S. (2010). Inteligência emocional avaliada por autorrelato difere do construto personalidade? *Psico-USF*, 15(2), 151-159. Retirado de <http://doi.org/10.1590/S1413-82712010000200003>

Anexos

Anexo 1 - Estrutura Fatorial proposta por Esgalhado et al. (2016) para a AES

Inteligência Emocional: da teoria ao estudo da sua relação com o Bem-Estar Subjetivo em adultos portugueses e brasileiros

